This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

KARL VOLKMAR STOY's

KLEINERE SCHRIFTEN.

I. BAND.

Educ 209,23,30 l.

267.98.

Bd. I (inv)

Harvard College Library

VE RI TAS

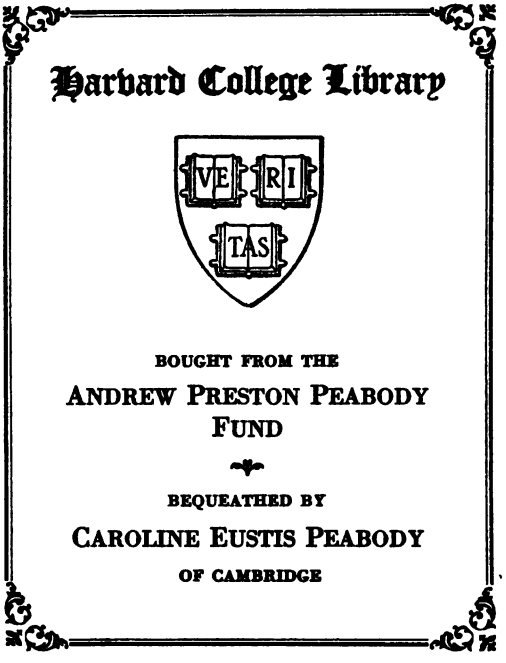
BOUGHT FROM THE

ANDREW PRESTON PEABODY FUND

BEQUEATHED BY

CAROLINE EUSTIS PEABODY

OF CAMBRIDGE



D. Karl Volkmar Stoy

geb. zu Pegau d. 22. Jan. 1815, gest. zu Jena d. 23. Jan. 1885.

Verlag v. Wilhelm Engelmann in Leipzig. Heliogr. v. Meisenbach Riffarth & Co. Leipzig

KARL VOLKMAR STOY

KLEINERE SCHRIFTEN UND AUFSÄTZE

MIT EINER [illegible]

DR. KARL ANDREA

HERAUSGEGEBEN VON

DR. HEINRICH STOY

ERSTER BAND

MIT DEM BILDNIS KARL VOLKMAR STOY'S

LEIPZIG
VERLAG VON WILHELM ENGELMANN
1898.

KARL VOLKMAR STOY'S

KLEINERE SCHRIFTEN UND AUFSÄTZE

MIT EINER EINLEITUNG

VON

DR. KARL ANDREÄ

HERAUSGEGEBEN VON

DR. HEINRICH STOY

ERSTER BAND

MIT DEM BILDNIS KARL VOLKMAR STOY'S

LEIPZIG
VERLAG VON WILHELM ENGELMANN
1898.

Educ 209,23.30

Alle Rechte vorbehalten.

Druck der Kgl. Universitätsdruckerei von H. Stürtz in Würzburg.

Vorwort.

Seit langer Zeit besteht im Kreise der zahlreichen Schüler meines Vaters der Wunsch nach einer Neuveröffentlichung seiner „Kleineren Schriften". Dieselben sind teils als Programme der Stoyschen Erziehungsanstalt, teils als einzelne Vorträge über allgemein pädagogische Fragen erschienen; wieder andere behandeln die Idee und Gestaltung des pädagogischen Seminars an der Universität oder die Organisation des Lehrerseminars; einzelne auch Gebiete aus der Geschichte der Pädagogik.

Zu diesen treten die ausserordentlich zahlreichen Aufsätze, welche der Verstorbene als Herausgeber der Allgemeinen Schulzeitung in den Jahren 1870—1881 veröffentlicht hat.

Diesen Veröffentlichungen schliessen sich grössere Rezensionen sowie dasjenige an, was aus dem handschriftlichen Nachlasse für die Veröffentlichung geeignet erscheint.

Alle diese Arbeiten tragen ein so eigenartiges, einheitliches Gepräge, dass sie in ihrer Gesamtheit nicht nur als ein bedeutsames Dokument für die Entwickelung der Pädagogik seit Herbart's Tode, sondern auch noch heute als ein nach Inhalt und Form hervorleuchtendes Beispiel für die Behandlung pädagogischer Probleme gelten dürfen.

Zu besonderer Freude wird es allen Schülern und Verehrern meines Vaters gereichen, dass der 1. Band zur Enthüllung des in Jena neben der Universität errichteten

Denkmals erscheint, wie aber auch, dass der Freund meines Vaters, Seminarinspektor Dr. Karl Andreä, die Biographie und pädagogische Würdigung als Einleitung übernommen hat. Diese, wie den andern Teil der „Kleineren Schriften" soll der 2. Band bringen, welcher in etwas grösserem Umfange noch dieses Jahr, zugleich mit einem Register, erscheinen wird. Das Bildnis K. V. Stoy's, welches diesen Band schmückt, ist nach einer Photographie aus den letzten Lebensjahren durch die Anstalt von Meisenbach, Riffarth & Co in Leipzig in vortrefflich gelungener Heliogravüre hergestellt.

Möchten der ideale, freie Sinn und die warme Begeisterung, wie sie sich in diesen Schriften für alle, die grossen und die kleinsten, pädagogischen Fragen zeigen, zum Gemeingut der deutschen Pädagogik werden und hierzu auch diese Sammlung beitragen!

Jena, den 10. Mai 1898.

Dr. Heinrich Stoy,
Privatdozent an der Universität.

Inhalt.

Seite

A. Der pädagogischen Bekenntnisse
Erstes bis neuntes Stück.

1. Schule und Leben. 1844 3
2. Altes und Neues. 1845 19
3. Die Not der Schule. 1847 32
4. Rousseau, Fichte, Considérant und die Idee der Erziehung. 1850 49
5. Pädagogische Anlagen in Jena. 1851 69
   Mit 3 Beilagen 94
6. Vaterhaus und Muttersprache. 1860 101
   Mit 2 Beilagen 107
7. und 8. Zwei Jahresernten oder vierzehn Sätze über Schule und Haus. 1863 121
9. Die Idee der Erziehungsanstalt. 1880 143
   Anmerkungen 152

B. Zur philosophischen Pädagogik.

1. Von den pädagogischen Hilfswissenschaften:
   a) Zur Ethik:
      Im Vorhofe der philosophischen Ethik 155
      Ethik und Pädagogik 161
   b) Zur Psychologie:
      In dem Vorhofe der Psychologie 172
      Psychologisch-pädagogische Betrachtungen über Menschenmassen. Als Manuskript für wissenschaftliche Freunde zusammengestellt 189
2. Zur philosophischen Pädagogik im allgemeinen:
   Über einige pädagogische Probleme der Gegenwart. Eine Vorlesung 234
   Der gegenwärtige Krieg und die Idee der Erziehung . 253
   Deutsche Charakterbildung. Erneuter Protest . . . 257

Seite

Uhland's Pädagogik 263
Die pädagogische Zukunft unseres Volkes. Eine Neujahrsbetrachtung 272
Der Ultrapatriotismus in der deutschen Schule . . . 279
Der Triumph der deutschen Schule und Wissenschaft. Eine Ermutigung für den Lehrerstand 283
„Räumen, Retten und Rollen" im deutsch-französischen Kriege. Eine Bussbetrachtung für die deutsche Schule 294
Pädagogik und Zeitgeist. Eine Neujahrsbetrachtung . 301

3. Zur pädagogischen Polizei:
Über Haus- und Schul-Polizei. Ein Vortrag, gehalten im wissenschaftlichen Verein zu Berlin 309

4. Zur Didaktik:
Die Idee des erziehenden Unterrichts. Vier Thesen . 335
Der Verbalismus und Dr. v. Golther 339
Die Lesebuchfrage 344
Die Jugendlektüre im Lichte der philosophischen Pädagogik 378
Der Ultrarealismus in der Interpretation der deutschen Dichter 383
Von der Heimatskunde. Sendschreiben an die badischen Lehrer in Stadt- und Landschulen 389
Anmerkungen 408

A.

DER PÄDAGOGISCHEN BEKENNTNISSE

ERSTES BIS NEUNTES STÜCK.

1. Schule und Leben. 1844.

Die Gelegenheit, zu den Eltern meiner Kinder und den Freunden meines Wirkens über mein Liebstes, meine Anstalt, zu sprechen, kommt mir unerwünscht und erwünscht zugleich. Unerwünscht, weil der Zeitraum eines Halbjahrs, in welchem ich in und mit meiner Schule gelebt habe, zu kurz ist, als dass eine Hinweisung auf schon Geleistetes oder gar grossartige Resultate möglich wäre: erwünscht, weil ich es als eine ernste und süsse Pflicht ansehe für Schule und Haus, sich gegenseitig zu verständigen. Denn beide sind Hauptpfeiler für das grosse Haus Gottes und beide müssen auf gleichem Grunde aufgerichtet werden, wenn sie anders ihrer Bestimmung entsprechen wollen. Dieser Gedanke überwiegt und lässt den Zweifeln nicht Raum. Mag also immerhin des schon Geleisteten nur wenig sein: das Vertrauen, dem ich meine Berufung verdanke, wird auch in dem Kleinen, so es anders ein Gutes ist, ein Grösseres ahnen: mögen auch grossartige Resultate nicht zur Schau ausgelegt werden können, was ist denn grossartig im Werke menschlicher Bildung und was geringfügig? — Grossartig sich zu geberden, will ich andern überlassen, jetzt und in Zukunft! —

Ich spreche also wohlgemut und frei und offen über meine Anstalt, gleichsam ins innerste Heiligtum führe ich die Eltern und Freunde meiner Kinder, dass sie sehen und prüfen und Fragen und Wünsche äussern ohne Rückhalt. Worüber zuerst,

worüber dann? Nach Verlauf von einigen Jahren soll ein vollständiges, lebenstreues Bild meiner Anstalt ausgeprägt vorliegen: immer mehr ins einzelne gehend, gedenke ich die Grundsätze, Zielpunkte, Methoden für alle einzelnen Zweige des Unterrichts und der Erziehung mitzuteilen: möge es mir gelingen, immer die rechten Farben zu dem Bilde zu wählen!

So bietet sich denn für diese erste Mitteilung ganz von selbst die Aufgabe dar, dass ich versuchen müsse, die allgemeinsten Umrisse des ganzen Bildes zu zeichnen oder mit andern Worten: mein pädagogisches Glaubensbekenntnis abzulegen. Ich werde an eine Frage anknüpfen, die recht eigentlich aus dem Mittelpunkte des Erziehungswesens heraus ertönt und in denselben hineinruft, die Frage nach dem Verhältnis zwischen Schule und Leben. Die Frage selbst ist nicht neu, schon das Altertum kannte sie: die Antwort aber kann gar verschieden ausfallen, so verschieden, dass man nach ihr die einzelnen Erziehungsanstalten klassificieren könnte.

Wie nun aber, wenn einer auftritt und uns zuruft, unsere Mühe sei vergebens, die Frage sei längst ohne unser Zuthun beantwortet durch die geheimnisvolle Macht, die unsichtbar schwebt über dem bunten Treiben der Menschheit, durch den Zeitgeist? Er, der Gewaltige, der seinen Samen bald heimlich ausstreut im Schosse der Familien, bald in wilden Stürmen dahinweht über den Erdkreis, der sei auch Herr über die Erziehung des jüngeren Geschlechtes und ratsam sei es, sich lieber zu beugen als fruchtlosen Kampf zu beginnen. Was sagt die Idee der Erziehung zu solchem Rate? Sie verdammt diese bequeme Weisheit und zürnt dieser Feigheit. Der Zeitgeist als Macht hat so wenig Anspruch auf Gehorsam als ein fremder Usurpator; erst muss er Rede stehen über sein Trachten, denn er ist gar oftmals kein guter, sondern ein böser Geist — und ist er das, so muss gerade die Jugend, die reine, unverdorbene, unerschrockene Jugend gegen ihn ins Feld geführt werden.

Ein anderer könnte uns ein altes Sprüchlein ins Gedächtnis rufen: „Non scholae sed vitae discimus“ und möchte wohl einer ziemlich allgemeinen Zustimmung sicher sein. Es geht aber hier wie mit so vielen Sätzen, welche des Beifalls der Menge sich

erfreuen: die Unbestimmtheit der Begriffe erlaubt jedem, zu denken, was ihm beliebt, und da doch die Worte dieselben bleiben, wähnen dann alle einerlei Meinung zu sein. Denn was heisst denn Schule, was Leben? Ich bin also soweit entfernt, jenes Sprüchlein so schlechthin als ein Orakel anzusehen, dass ich sogar drei scheinbar entgegengesetzte Sätze als meine Grundsätze in Anspruch nehme und gemäss dem Sinne, den ich ihnen beilege, alle zugleich gelten lasse. Ich behaupte nämlich:

I. Wir lernen für die Schule und nicht für das Leben.

II. Wir lernen für das Leben und nicht für die Schule.

III. Wir lernen weder für die Schule noch für das Leben.

I.

Wir lernen für die Schule. — So oft ich auch neue Schüler aufgenommen habe, nie kam mir in den Sinn, nach ihrem künftigen Leben zu fragen. „Was willst du einmal werden?“ ist eine Frage, die ich erst am Ende der Schulzeit meinen Zöglingen vorlege, aber da auch mit aller Strenge und der ernsten Aufforderung zu gewissenhafter Selbstprüfung. „Merket auf! Das könnt Ihr später gebrauchen“ gilt bei uns als eine Ketzerei, und, Gottlob, während des ganzen Jahres wird der ebenso thörichte als gefährliche Ruf innerhalb der Schulmauern auch nicht einmal vernommen. Thöricht wäre der Ruf? Ganz gewiss! So gewiss, als der ein Thor ist, der mehr sagt, als er weiss. Denn wissen wir wohl, in welche Kreise des Lebens unser Zögling einst fortgerissen werden wird? Nur diejenigen können scheinen es zu wissen, die ihre Kinder, mit frevelhafter Anmassung das junge Bäumchen nach ihrer Willkür biegend und beschneidend, zu einem von vornherein bestimmten Berufe nötigen: wir andern aber, die wir das menschliche Wesen mit Ehrfurcht und Andacht betrachten, und denen jede Berufsart wert ist, wo sich Sinn und Kraft und Treue bewährt, können auch nicht einmal den Gedanken an ein derartiges Vorherwissen uns erlauben. Aber selbst jene, sind sie etwa untrüglich? Oft genug sehen sie nach langen Jahren das

Werk ihrer Sorgen zerfallen: ihr Zögling ist herangereift, und die entfesselte Natur spottet des lästigen Joches. Denn das ist einmal das wunderbare Geheimnis des menschlichen Wesens, dass ein einziger Gedanke Jahre lang in verborgener Tiefe des Herzens schlummern kann, aber schnell bricht er hervor, mit einer solchen Gewalt, dass das unterste nach oben gekehrt und der Mensch sich selbst unähnlich geworden zu sein scheint — wie wohl auch in dem grossen Organismus, welcher Staat heisst, plötzlich neue Ideen auftauchen und alles mit sich reissen, ohne dass das blöde menschliche Auge das geringste von ihrem Dasein geahnt hatte. Wenn wir nun dennoch es uns einfallen liessen, unsern Schülern den einen oder den andern Gegenstand als unbedingt brauchbar für künftige Lebenszwecke anzuempfehlen, so würden wir nur sie selbst und uns betrügen. Ja, noch mehr! Wir müssten von dem einen Punkte aus, den wir Gegenwart nennen, den Lauf der Zeiten so übersehen können, dass wir anzugeben wagen dürften, was die späte Zukunft von den einzelnen Berufsarten fordern werde. Allein so viel lehrt doch jedes Jahr, dass immer andere und andere Werkzeuge für wissenschaftliche und technische Arbeiten Bedürfnis werden: also, wie kann denn nur die Schule, die nicht für die Gegenwart, sondern für die fernere Zukunft sorgt, das entscheiden und darnach auswählen, selbst wenn sie es wollte?

Aber sie darf es nicht einmal wollen, wenn sie sich nicht Gefahren bereiten will. Niemand wird ein Felsstück den Berg hinabrollen mögen, wenn er ihm nicht für den weiteren Lauf seine Richtung bestimmen kann, wenn er fürchten muss, es werde zerstörend sich wälzen auf gesegnete Fluren. Und im Reiche des Geistes hätte man den Mut, über solche Gefahr hinwegzusehen? Die Gefahr ist aber in ihrer ganzen Grösse vorhanden, wo der Schüler auf das künftig Brauchbare hingewiesen wird. Denn sagt, wieviel versteht doch ein Knabe von der Beziehung, in der irgend ein Studium zu einem bestimmten Berufe in der menschlichen Gesellschaft steht! Das Gröbste etwa und Augenfälligste in euren Hinweisungen wird er auffassen; wie aber, wenn nun zu dem einen, wie natürlich, allerlei Vorbedingungen noch erfordert werden, deren Verbindung mit dem Hauptzweck nur dem Erfahrenen und

Gebildeten einleuchtet? Er wird euch eure Behauptung nicht glauben, sie für übertrieben halten und endlich nach eignem Gutdünken wählen. Ihr habt die Richtung seines Interesses nicht mehr in der Gewalt; er hebt sich hinweg über das, wozu ihr mit vieler Mühe ihn hinzuführen trachtet: das Beste und Wichtigste ist in Gefahr, niedergedrückt zu werden. Dem Apotheker ist unentbehrlich Kenntnis der officinellen Kräuter. Sagt das einem Knaben, damit er ein eifriger Botaniker werde: gelingt's euch? Sicherlich wird euer Schüler, wenn ihn kein anderes Interesse zu der Pflanzenwelt hinzieht, nicht ein umfassendes Wissen in der Botanik erstreben, ohne welches jenes besondere keinen Wert hat und auf welches doch eure Mahnung ihn hinlenken wollte, sondern nach den officinellen Kräutern wird er ausgehen — alles andere ist ihm Unkraut, und die Natur wird ihm zu einer grossen Kräuterkammer. Wem das übertrieben scheint, der gehe hin in Schulen, deren ganzer botanischer Unterricht nichts giebt als eine Kenntnis der Giftpflanzen, der sehe, wie jenen Kindern alle andern Blumen und Kräuter verschwinden, vor den viel wichtigeren Giftpflanzen, wie ihnen die Natur nichts ist als eine grosse Giftmischerin!

Wenn nun die Schule so sich in die Gefahr begiebt, dem Gelingen ihrer Zwecke geradezu entgegen zu arbeiten, so droht ihr dieselbe Gefahr auch noch von einer andern Seite. Das Interesse nämlich an einer Beschäftigung um des künftigen Zweckes willen ist kein unmittelbares, an ihr selbst haftendes, sondern ein mittelbares, welches durch die Vorstellung von dem Werte jenes Zweckes getragen wird. Hört also dieser Zweck einmal auf, als strebenswert zu erscheinen, so ist im Augenblick auch das Interesse am Mittel verschwunden. Nun möge ein Knabe mit aller Wärme einen Beruf früh sich erwählt und mit den hellsten Farben der kindlichen Phantasie ausgeschmückt haben, möge er auch mit derselben Wärme in alle die Arbeiten sich stürzen, durch die er sein herrliches Ziel sich zu verdienen gedenkt: wer verbürgt denn, dass er die ganze Schulzeit hindurch dieselbe Temperatur behalten wird? Man weiss ja, wie zufällige, unerwartete Begegnisse das Kind blenden und das strahlendste Jugendideal auf einmal verdunkeln können. Wie stehts nun mit seinen einseitigen Interessen und

Bestrebungen? Kalt steht er da, wo er sonst durch seinen Eifer allen vorleuchtete, erlahmt und arm — kein freundliches, kein herbes Wort vermag ihn in der alten Bahn vorwärts zu treiben. Für die neuen Gegenstände etwa, die nun auf einmal im Lichte der alten ihm leuchten, wird er ringen und laufen wollen. Aber wird er es immer können, wenn er Jahre lang in weiter Ferne von ihnen dahineilte?

Das sei ferne, dass wir der Gefahr solches Wechsels unsere edelsten Bestrebungen in der Schule preisgäben! Erwärmen wir unsere Kinder mit unmittelbarem Interesse an dem, was die Schule ihnen bietet: dann und nur dann sind wir sicher, dass kein verderblicher Nordwind unsere Saat wird erstarren machen! — Nun also! Wem nur wenigstens das am Herzen liegt, dass in der Schule das wirklich gelernt werde, was gelernt werden soll, gleichmässig bis zu Ende, der wache über sich, dass er nicht unberufener und thörichter Weise seinen Kindern das Leben als dasjenige vorhalte, für welches sie lernen sollen. Die Schule ist die Welt für die Kinder. In dieser kleinen Welt sollen sie leben und heimisch sein und nicht hinaus schauen in ferne, ihnen fremde Gebiete. O lassen wir ihnen diese Unbefangenheit; hüten wir uns, ihnen die gläubige Hingebung an diese kleine Welt — wahrlich ein kostbares Gut — durch verfrühte Reflexion zu vergiften! Die Jugend soll haben, als hätte sie nicht: drum bleiben wir dabei: „Wir lernen für die Schule!“

II.

Und doch lernen wir auch für das Leben? Natürlich! Wer vermöchte auch, wenn er schon wollte, sich dem Leben zu entziehen? Es giebt keine Insel, auf welche der einzelne flüchten könnte, um die Stimmen des Lebens nicht zu vernehmen, und wenn es eine gäbe, wir würden sie unsern Kindern nicht zum Aufenthalte wünschen dürfen: den der einzelne, abgesondert gleichsam lebendig ins Grab, verkümmert an Leib und Seele. Darum wiederhole ich zwar aus voller Ueberzeugung, und niemand soll sie mir rauben: „die Jugend soll haben, als hätte sie nicht,“ aber: „haben soll sie“ sage ich, und zwar einen reichen Schatz, von

dem sie zehren könne auf der langen Reise durchs Leben. Und meine Aufgabe ist, bei der Auswahl der Gegenstände des Unterrichts wie bei der Bestimmung der Methode vornehmlich das zu beachten, dass alles gelernt werde für das Leben. Also stehe ich samt meinem in einem Geiste wirkenden Lehrerkollegium auf der niedern Stufe der Nützlichkeitskrämer, die nichts in die Schule hereinlassen wollen, als was später sich bezahlt machen kann? Das wird sich zeigen.

Treten wir zuerst ein in die untern Regionen, zu meinen Kleinen, die zum ersten Male auf wenig Stunden aus der mütterlichen Obhut entlassen, in ein fremdes ungewohntes Element eingetaucht scheinen könnten. Da verschwindet fast auch in den Formen der Gegensatz zwischen Schule und Leben. Meine kleinen Peripatetiker nenne ich sie scherzhaft, denn mehr einer wandelnden Schule sind sie zu vergleichen, sie, die bald den Spielplatz und die Schulstube oder die Strasse nach Schrittchen ausmessen, bald jubelnd hinausziehen auf die Wiesen unter die Blumen, immer fragend und gefragt nach allem, was zur Rechten oder zur Linken vorkommt, bald die Ausbeute eines solchen Auszugs, eine Blume, genau und sorgfältig, Teil für Teil betrachten und das Betrachtete in ungezwungenen Sätzchen aussprechen, bald das Gesehene oder Ausgemessene auf die Schiefertafel zu zeichnen versuchen, bald von den Erlebnissen des vergangenen Tages Bericht erstatten, über welchem Turme sie die Sonne sahen, ob der Mond morgens noch am Himmel stand, ob grosse oder kleine Regentropfen niederfielen, bald im Chor Verschen lernen, die draussen wieder klingen können, bald an der schweren Aufgabe, nach dem Takte zu marschieren, mit vielem Ernste arbeiten. Die Natur also, die ewig neue, ewig junge ist ihre Welt, und sie wandern durch dieselbe, mit gleicher Teilnahme sie begleitend von ihrem ersten Erwachen im Frühling an bis zum Schlafe im winterlichen Gewande. So ruft denn die Schule diese Kleinen zum Leben, bringt die Dinge da draussen ihnen näher und sie selbst den Dingen: sie also lernen recht eigentlich für das Leben. Jetzt fragt sich, wie weit die so angelegten Fäden weiter gesponnen und zu einem ganzen Gewebe vereinigt werden. So viel ist im voraus klar: in gleicher Weise kann die Naturbe-

trachtung nicht ferner nicht bloss das Centrum, sondern das Eins und Alles bleiben, auch wenn ganz und gar die Forderungen des Lebens massgebend sein sollen. Denn das Leben bietet dem heranreifenden Menschen nicht bloss Ereignisse in der Natur, sondern auch Thaten der Menschen und Aufrufe zu eignem Thun dar; das ist auch entscheidend für uns. Zwar der naturgeschichtliche Unterricht, wie er den eintretenden Schüler empfängt und einführt, begleitet ihn auch fernerhin durch die Schule und geleitet ihn in die grösseren Verhältnisse, die ihm durch Wahl und Vorsehung bestimmt werden: aber er muss das Feld teilen *mit* dem Unterrichte, welcher menschliche Verhältnisse zum Gegenstande hat. Und das kann er um so eher, je mehr dem Schüler die geistige Kraft gewachsen ist, grössere Massen auf einmal zu durchdringen und zu beherrschen, je mehr auch zweitens der mathematische Unterricht durch die Kenntnisse, die er darbietet, wie durch die Geistesrichtung, welche er hervorruft, der Naturbetrachtung willkommene Hülfsmittel darbietet. So muss also in den obern Klassen der Stundenplan reicher werden und ausser Naturgeschichte, Geographie, Mathematik auch Geschichte, Latein und Griechisch nennen und diesen letzteren eine bedeutende Anzahl Stunden zuweisen. Heisst das nicht auch für das Leben lernen? Von der Geschichte, der biblischen sowohl als der politischen, braucht's kaum weitläufig nachgewiesen zu werden: denn sie, seit Jahrhunderten die grosse Lehrmeisterin der Menschheit, predigt auch heute noch unserer Jugend von nichts als vom Leben. Auf den grossen Bildern, welche sie vor den Augen des teilnehmenden Betrachters aufrollt, ziehen Nationen und Individuen vorüber, bald niedergedrückt durch die Leiden des Lebens, bald erhoben durch seine Freuden, bald Grosses wagend, bald kleinlich verzagend, bald dem Rufe ihres Gottes sich öffnend, bald sich verhärtend, bald träg und stumpf, bald rüstig und erfinderisch, alle aber unterworfen dem Arm des Allmächtigen, vor dem tausend Jahre sind wie ein Tag . . . . Ist dies nicht dasselbe, was unsern Kindern einst ihr ganzes Leben in seinen bunten Gestalten und wechselnden Verschlingungen zeigen und zurufen wird, so sie anders Augen haben, zu sehen, und Ohren, zu hören? Dass sie aber solches zu sehen und zu hören vermögen, das werden sie dem

Geschichtsunterrichte verdanken — wahrlich eine grosse Wohlthat! Und sie erscheint doch erst in ihrer wahren Grösse, wenn man den Einfluss des Geschichtsunterrichts auf das Gedeihen der religiösen Bildung ins Auge fasst, die doch mehr als irgend ein anderes nahe Beziehung zum Leben hat und eben darum auch bei uns in diesem Sinne angestrebt wird.

Also der Unterricht in Naturgeschichte, Geschichte, Religion, in den Dreien, die gleichsam im Schwerpunkte der ganzen Bildung gelegen sind, hat bei mir die Bestimmung, für das Leben vorzubereiten: wie verhalten sich nun dazu die anderen Unterrichtsgegenstände und unter ihnen wieder zuerst die Sprachen? Wollten wir uns auf dem Markte, wo die Menge tobt, erkundigen, so würden die einen die Sprachstudien für leeres, müssiges Treiben erklären, für einen Luxusartikel, mit dem die hochmütige Schule prunke, sprachliche Kenntnisse aber für Ballast, den man abwerfen müsse, um auf dem Strome des Lebens leichter zu schiffen: die andern dagegen würden geltend machen, dass für viele Berufsarten sprachliches Wissen und sprachliche Gewandtheit jetzt wenigstens noch unentbehrlich sei, ja von der Staatsgewalt gefordert werde. Doch verlassen wir lieber den Markt und bedenken in aller Stille, dass Sprache das Werkzeug ist für den Verkehr der Geister; als solches gilt sie mir und daher die Beschäftigung mit ihr als eine Arbeit für das Leben. Erst dann, meine ich, wird das Leben durch den Umgang schon während der Schulzeit und so noch mehr in der Folge meinem Schüler neuen Stoff zuführen als Keime für die eigne Bildung; erst dann wird auch er zu einer erfolgreichen Wirksamkeit auf andere befähigt sein, wenn jenes Element, in dem die Geister sich berühren, ihm zum wahren, bleibenden Eigentum geworden ist. Darum zuerst und vor allem die Muttersprache! Denn nur durch sie kann er völlig einwurzeln in dem vaterländischen Boden und da gedeihen und Früchte bringen. Dann aber auch die Sprachen des Altertums! Denn auch die Weisen entfernter Zeiten und Nationen sollen seine Lehrmeister sein, sollen ihn gleichsam hineinschauen lassen in ihr inneres Leben, damit sein eignes dadurch reicher werde. Endlich die neueren Sprachen! Denn glücklich, wenn ihm dadurch Berührung oder Durchdringung mit den

benachbarten Völkern, die, jedes in eigentümlicher Gestaltung, das Bild der Menschen darstellen, möglich wird. So gewinnt er aus den Sprachen für das Leben — aber nicht bloss durch den Inhalt ihrer Mitteilungen, nein, eben so sehr durch die Formen. Wer sich hineinlebt in fremde Gedankenformen, sich ihnen anschmiegt, dem werden auch die eignen Gedanken in solche und solche Verbindungen und Beziehungen gleichsam hineingerufen: er wird dadurch an der höheren Bildung reicher, die nicht nur sauber und rein fremde Mitteilungen auffasst und nachbildet, sondern auch für die eignen Urteile, Gefühle, Stimmungen, Bestrebungen die feineren Unterschiede, gleichsam Schattierungen wie aus einer vollen Schatzkammer hervorzulangen vermag. Nur ein solcher Verkehr unter den Geistern verdient im eigentlichen Sinne Leben genannt zu werden. —

Singen und Zeichnen sind noch übrig: kaum bedarf es noch weniger Worte, um nachzuweisen, dass wir auch in diesen Dingen für das Leben lernen. Singen soll bald den mannigfachen Stimmungen, die das Leben hervorruft, zum Ausdruck verhelfen, bald bei den Berührungen in den verschiedenen Kreisen um die Gemüter ein Band schlingen. Zeichnen hilft die flüchtigen Bilder, die das Leben vorführt, festhalten und vermittelt das einsame, stille Gespräch mit der Natur und Kunst, das dem edleren Menschen so oft Bedürfnis wird.

So mit einem reichen Schatze für die Lebensreise ausgestattet suchen wir unsere Schüler zu entlassen. Werden sie ihn auch zu gebrauchen wissen? Auch darauf geht unsere Sorge während der ganzen Schulzeit, ja, es kann nicht anders sein, wenn wir nicht auf halbem Wege stehen bleiben wollen. Alles, was irgend die freie Bewegung der Gedanken hemmen kann, hinwegzuräumen, ist die nächste Aufgabe: ach, wäre es nur möglich, sie ganz zu lösen! Denn wer zählt die tausend, bald in der Individualität, bald in der Umgebung, bald in der frühesten Erziehung gelegenen Hindernisse auf? Die Schule kann nicht alles: doch selbst das Wenige, was sie kann, ist von unberechenbarer Wichtigkeit und darunter ist das erste dies, dass sie selbst sich hütet, mit unfruchtbaren Massen den jugendlichen Geist niederzudrücken. Nicht als ob der philanthropinistischen Oberflächlich-

keit das Wort geredet und sie wieder in die Schulen eingeladen werden sollte, aus denen sie — Gottlob! — beinahe vertrieben ist: aber dennoch hat die Schule zu allen Zeiten der Mahnung bedurft und bedarf ihrer noch, dass sie nicht die in den entferntesten Räumen der Wissenschaft niedergelegten Materialien, deren Verbindung mit dem Centrum eben darum eine losere ist, der Jugend vorführe und aufbürde, — eine Verkehrtheit, durch welche schon manche volle Jugendkraft ist gebrochen worden. Nur was frischer, lebendiger Trieb ist am Baume der Wissenschaft, gehört der Jugend! — Dabei ist nun zweitens die Art des Darbietens die Hauptsache. Für das Leben lehren heisst hier: so lehren, dass dem Schüler zugleich der freie Gebrauch des Gelernten gegeben wird. Also nicht in hohem Tone vom Katheder herab den kleinen Leuten vordocieren, auch nicht mit schulmeisterlicher Pedanterie zum Hersagen starrer Sätze abrichten, aber auch nicht durch buntes Durcheinanderreden aller über alles, das heisst durch Entfesselung der Willkür den Schein von Lebendigkeit affektieren: sondern bald umherführen, zeigen, beschreiben, erzählen, verschiedenes den verschiedenen Altern, bald das Angeschaute oder Angehörte zerlegen, bis das einzelne klar vorliegt, bald das Vereinzelte wieder vereinigen und aus den vielerlei Bausteinen ein wohnliches Gebäude aufbauen, und alles das unter freier Mitwirkung der Lehrlinge, — das ist die Aufgabe! Methode ist hier also alles, und dennoch ist mir der Glaube an eine alleinseligmachende Methode eine Thorheit. Denn nicht auf besonders künstliche Bearbeitung eines Elementes, sondern auf weise Mischung der verschiedenen Elemente kommt's an. Ja nicht blosses Zergliedern, und wenn's noch so leicht und sicher von statten ginge, ja nicht blosses Systematisieren, und wenn's den Vorzug der grössten Wissenschaftlichkeit hätte, sondern bald dieses, bald jenes, aber jedes rechnend auf das andere und eingreifend in das andere. So, und nur so lernen wir für das Leben, denn nur so findet dieses unsere Schüler wohl empfänglich für seine Lehren, wohl vorbereitet auf seine Fragen, wohl gerüstet auf seine Ansprüche. Oder — dass ich nun alles zusammenfasse — durch Inhalt und Form der Lehre sollen meine Schüler befähigt werden, das Leben zu verstehen, zu befragen, zu beherrschen.

III.

Aber nein! Nicht unser ganzer und letzter Zweck kann in dem Leben liegen, diesem armen vergänglichen Leben. Wir lernen in Wahrheit weder für die Schule, noch für das Leben. Philosophie und Glaube sprechen's einstimmig aus, der Mensch, ein Bürger zweier Welten habe sein letztes Ziel nicht in der Sinnenwelt, mahnen ihn, dass er zwar die Herrschaft über sie sich erringe, aber doch immer eingedenk bleibe seines höhern Bürgerrechtes im Reiche Gottes. Also darüber ist kein Zweifel, wohl aber darüber, was aus jenem Satze für die Schule folge. Soll auch sie all ihr Lehren nur als Mittel zum obersten Lebenszweck ansehen, oder nicht vielmehr sich weise begnügen, jene oben beschriebene Empfänglichkeit für das Leben in der rechten Weise anzubilden, die Beziehung jedoch auf höhere Aufgaben dem Leben selbst in der Familie und in den weiteren Kreisen zu überlassen? Ich bedenke mich keinen Augenblick, das letztere zu verneinen: denn wenn im menschlichen Thun alles dem höheren Zwecke untergeordnet ist, warum nicht auch die Schule? Ich vermute auch, dass in den obigen Erörterungen das Bedürfnis nach einem letzten Grunde als einer notwendigen Ergänzung zu den aufgestellten Sätzen fühlbar geworden ist.

Nun — wie wirkt also die Schule dafür, dass der Schüler Bürger im Reiche Gottes werde? Antwort: durch Inhalt und Form ihres Lehrens, unmittelbar und mittelbar. Zuerst unmittelbar durch den Inhalt. Denn Tugend und Frömmigkeit verlangen zuerst die bessere Einsicht — woher anders kommt die aber dem jungen Erdenbürger als durch Lehre, durch Bibel und Katechismus, durch Geschichte, durch Sprache? Ja gewisslich durch Bibel und Katechismus, aber nicht allein durch sie, sondern vor allem auch durch Geschichte! Ich weiss nichts, was dem jugendlichen Gemüte so sehr not thäte, als dass es früh mit Teilnahme weilt auf den Geschicken der Menschen — denn aus der Teilnahme quillt die Liebe, — dass es treu aufzufassen und zu betrachten sich übt die Wege des menschlichen Herzens — denn das

geschärfte Auge soll auch in das eigne Herz später unablässig hineinblicken, — dass es scharf zu beurteilen versteht reines und unreines Trachten, — denn der Richter in ihm soll immer lauter, entschiedener sprechen lernen. Wer sich einbildet, er könne solches durch Lehre und Mahnung allein erreichen, der ist in grober Selbsttäuschung befangen. Köstlichen Besitz nicht bloss bewusst empfangen, sondern auch unbewusst sich erarbeiten soll die kindliche Seele; und unvermerkt dem rohen Zuschauer, aber mit der ganzen Stärke der ersten Jugendkraft ist sie auch in ihrer eignen Bildung begriffen, wenn der Vorwitz sie nicht stört. Wir unsersteils suchen dieses geheimnisvolle Walten und Schaffen in den Tiefen des Herzens nach Kräften zu schützen und zu fördern, und dazu hilft uns auch noch der Sprachunterricht - natürlich nicht der in den Elementen, da die ersten Laute und Zeichen mitgeteilt werden, sondern der höhere, welcher durch die aufgeschlossenen Pforten in das innere Heiligtum einführt. Hier, wo das schönste und beste aus dem Schatze der Nationen niedergelegt ist, soll mein Knabe nicht bloss reicher werden an eigner innerer Bildung, wie ich oben sagte, sondern sich ausspähen, was als edles Samenkorn Keime auf dem Boden seines Gemüts schlagen wird, und anschauend die Lichter und Schatten fremder Lebensbilder, wie im Spiegel sein eignes betrachten, bald niedergedrückt, bald emporgetragen, bald beunruhigt, bald beruhigt, bald zu stillem Sinnen hingezogen, bald dem Lichte neuer Einsicht geöffnet, immer aber, wenn auch noch so unmerklich, getragen und gestärkt, gleichsam ergänzt auf dem Pfade nach oben — so wie etwa der Töne Gewalt Stimmen weckt, „die im Herzen wunderbar schliefen". Könnten wir die Besten unsers Geschlechts hierher führen und als Zeugen aufrufen, gewiss, sie würden alle, wenn sie noch frische Erinnerungen aus der Jugendzeit in sich tragen, dankbar gerade die beiden Quellen nennen, die auch mir so heilig sind, Geschichte und Sprache, als diejenigen, aus denen sie Leben getrunken haben! —

So genährt soll der Knabe einst hinaustreten in das Leben. Aber in welchen Kreis denn, und zu welcher Art von Thätigkeit? Denn der Drang der Tugend und Frömmigkeit geht nach aussen, sucht Bahnen für das Wirken, bedarf also auch der

Werkzeuge zu seiner Arbeit. Aber wir haben ja oben uns verboten, zu irgend einem bestimmten Berufe und wenn er auch sittliche Geltung hat, das zarte Alter abzurichten? Aber wir haben auch zugleich Bildung für das Leben gefordert und zwar diejenige, welche man gemeiniglich mit dem Namen der allgemeinen Bildung bezeichnet: welche Bedeutung hat diese für die höchsten Lebenszwecke?

Je reicher und vielseitiger, je kräftiger, je mehr in Harmonie mit sich das Wirken der Tugend erscheint, desto mehr entspricht es seinem Ideal. Von daher also muss unsere Sorge, welche den Knaben zum Herrn über ein reiches Wissen machen wollte, ihre Würdigung erhalten, sonst ist sie eine eitle und wertlose. Und wer wollte ihr diese tiefere Bedeutung streitig machen? Die Psychologie soll für uns eintreten mit einem der wichtigsten ihrer Sätze, dass alles Wollen seine Wurzeln im Gedankenkreise hat, immer nur Gedanken es sind, aus denen bald Gefühle, bald Bestrebungen, bald beide hervorgehen. Die Schule sorgt nun zunächst zwar nur für einen Vorrat von Gedanken über die verschiedensten Gegenstände, Richtungen und Arten menschlicher Thätigkeit, aus diesen aber können und müssen hervorwachsen vielfache Bestrebungen, wie sie die höchsten Interessen fordern. So gewinnt denn auch der Unterricht in Mathematik, Physik, Naturgeschichte unter andern eine nahe, innige Beziehung zur obersten Aufgabe des Lebens. Doch der Beziehungen sind noch mehrere. Jeder weiss und durch die Bekenntnisse der edelsten Menschen ist's bestätigt, dass auch dem besten, frömmsten Herzen Versuchungen nahe kommen, gegen welche auch religiöse Erhebungen nicht wirksam genug sind: giebt's dazu noch eine andere Stütze und Hülfe? Ich sage: ja, und nenne als solche den Reichtum an Interessen und Bestrebungen, für den meine Schule zu sorgen übernimmt. Denn an ihnen bricht sich die Gewalt der Leidenschaften wie ein Strom an einem Gebirge: in einem an geistigem Leben armen Gemüte aber braust er dahin, ohne Widerstand alles, auch das Bessere, überschwemmend und in sich begrabend. Wer's bezweifelt, der befrage die Annalen der Justiz über die Unglücklichen, die zu Verbrechen fortgerissen wurden! — Weiter: der wahren Tugend fehlt nicht die Demut:

wird meine Schule auch diese Stimmung der Seele hervorrufen? So gewiss, als gründliches Forschen von jeher an die Schranken menschlicher Erkenntnis geführt hat, so gewiss, als treues, nie ruhendes, volles Wirken die Schwäche des menschlichen Armes und gewissenhafte Selbstbetrachtung das Bedürfnis höherer Hülfe immer hat fühlen lassen; so gewiss, als nur der einsehen kann, wie viel noch unbekanntes Land vor ihm liege, der im Schweisse des Angesichts eine steile Höhe erklommen hat! Diese Demut also, freilich nicht jene der falschen Propheten, die trotz der zarten Reden der roheste Hochmut ist und nur ein Affe der wahren Demut, wünsche und erstrebe ich für meine Knaben. Dabei aber unverkümmert auch den rechten frischen Mut! Giebt die Schule Herrschaft über ein ausgebreitetes Wissen, stählt lustiges Turnen auch den Diener des Geistes, den Leib, wie sollte da nicht der Drang nach Thaten hervorquellen? Wer eine gesegnete Ernte gehalten, wie sollte der nicht freudig der Zeit der Aussaat entgegensehen? Ja selbst dann, wenn ein Ungewitter die fröhlich keimende Saat auf einmal zu Boden schlug, ist die Lebenskraft nicht gebrochen, und es ist nicht zu fürchten, dass im Bewusstsein eines edlen Zieles die Verzweiflung zu schimpflichen Wegen hindrängen werde. Wie könnte der auf einen Punkt des Weges hinstarren, der über viele Räume und auf ihnen über unzählige Pfade gebietet? —

Gewiss herrliche Früchte für den, welcher in der Schule unbewusst für das Leben lernte! Sie reifen jedoch nur unter der einen Hauptbedingung, welche die Form des Unterrichts zu erfüllen hat, der nämlich, dass bei der Ausbildung nach vielen Seiten hin die Persönlichkeit eine bestimmte Gestalt gewinnen könne. Der Knabe soll gleichsam eingetaucht werden in vielerlei Elemente, aber einen Grundton, den gerade seinem Wesen eigentümlichen, soll er behalten. Wie gelingt das? Wenn wir nicht verlangen, dass zu einer Zeit alles ihn beschäftigen solle, wenn wir im Gegenteil bald dieses, bald jenes in den Vordergrund der Studien treten lassen, wenn wir überhaupt ihm möglich machen, dass er auf eins als auf einen Mittelpunkt seines geistigen Lebens oft wieder zurückkehre, gleichsam wie in seine Heimat. Können wir noch lange fragen nach einem solchen

Mittelpunkte? Fraget die Individualität, sie spricht laut genug, wenn auch oftmals nicht in den ersten Jahren der Schulzeit: sie sei unsere Führerin, die wir nicht zu übersehen oder gar vorwitzig zu misshandeln wagen dürfen. Aber doch nicht unsere Herrin! Denn was wir vorhin uns gelobt haben, bleibt stehen. Keiner unserer Schüler dürfe gegen einzelne unserer Darbietungen sich ganz verschliessen — das dulden wir nimmermehr: wir würden sonst aus der Schule nicht das wohlgestaltete Bild eines Menschen, sondern einen Krüppel am Geiste entlassen, der eben so wenig, wie leiblich Ungestaltete dem irdischen Staate wirksam dienen, im Reiche Gottes würdiger Bürger werden kann. —

So habe ich in flüchtigen Zügen das Bild hingeworfen von dem, was die Schule überhaupt sein soll und die meinige sein will. Wem manches einzelne mit zu hellen Farben geschildert zu sein scheint und seine Bedeutung für das Höchste überschätzt, der sehe zu, dass er sich nicht irre und besinne sich, dass in der Erziehung von der Wirksamkeit eines Einzelnen als solchen überhaupt nicht die Rede sein darf, ich auch nicht geredet habe. Nur wenn in einem Geiste alles, selbst das kleinste, der Jugend dargeboten wird, gedeihet in Wahrheit das Werk.

Meine geliebten Kinder sollen also ganz in die Schule sich einleben als in ihre Welt, so führe ich sie in die Tiefe, sollen aber heimisch sich fühlen in dem grossen Vaterhause, so führe ich sie hinaus in die Weite, und sollen so einst gute fromme Kinder des grossen Vaters werden in Liebe, Glaube, Hoffnung — so führe ich sie nach oben. Helfen mir dazu treulich die Innigkeit der Mütter und die Kraft der Väter — wahrlich dann segnet der Herr das Werk unserer Hände! —

2. Altes und Neues. 1845.

Am Schlusse eines Schuljahres, nachdem man unter Sonnenschein und Sturm und bei Klippen vorbei sein Schifflein gesteuert hat, hat man gar mancherlei auf dem Herzen, was man befreundeten Gemütern anvertrauen möchte. Da wäre zu reden von dem, was Teilnahme und Rat edler oder Verleumdung und Anfeindung gemeiner Seelen innerhalb der verflossenen Zeit zu bedenken gegeben hat, und am meisten schiene wohl das Trachten der Widersacher zum Kampfe gleichsam herauszufordern. Mich nicht! Ruhig schaue ich solchem Treiben zu, ruhig und reich in dem Gedanken an die Hülfe dessen, in dessen Weinberge wir arbeiten, und weit über das Persönliche hinweg trägt mich mein Gedanke zu den Idealen, die ich mir gesetzt, und die vor allem rein und ungetrübt bei dem vielgestaltigen Treiben des bunten Lebens ich mir erhalten muss. Also gerade das, was jetzt am meisten mich bewegt, greife ich heraus, darüber meine Bekenntnisse niederzulegen Freunden und Eltern. Ja vor allem den Eltern! Sie müssen den kennen lernen, dem sie ihr teuerstes Kleinod, ihre Kinder, anvertraut haben, müssen ihm ins Herz sehen mehr und mehr, müssen erkennen, ob er als roher Knecht arbeitet um Beifall und Lohn, einzwängend und treibend und drückend die kindlichen Seelen, wenn ihm nur irgend ein Vorteil aus seinem Fabrikwesen hervorgeht, oder ob ihm dies das Oberste und Heiligste ist, dass die Kleinen zur Ehre Gottes gedeihen, ob er also lauscht auf die wunderbaren Geheimnisse der Menschennatur und fein abwägt jede Gabe, welche er ihr dar-

bietet. Das ist ein Grosses und Schweres! Rastlosen Eifers bedarf's, vielfacher Ueberlegung und Besinnung bedarf's — auch darin soll dieses Aussprechen meiner Bekenntnisse mich fördern. Wer raten kann, der rate! —

Wie schon gesagt, will ich nicht nach einer vorsichtig angelegten Disposition meine Sätze vorbringen, sondern aus der Menge dessen, was mich im verflossenen Jahre bewegt hat, will ich einiges herausgreifen. Ich bin, Gottlob! in vielfache und mancherlei geistige Bewegung versetzt worden — wenn's je anders würde, wär's nicht gut, 's steht auch nicht zu fürchten — und die Anregung kam bald aus der Nähe, bald aus der Ferne. Weiter sie zu bezeichnen lohnt nicht. — Sieben Punkte sind's, die ich vorlege und, ohne ihren Zusammenhang durch Worte zu vermitteln, einfach durch Ueberschriften bezeichne.

I. Kopf und Herz.

Kopf und Herz machen zusammen das Wesen des Menschen aus und wer nur an einem dieser Teile gesund ist, an dem andern aber krank, der ist ein Krüppel. Das braucht man heutzutage niemandem zu predigen, am wenigsten Erziehern, da ja alle, auch wenn sie selbst nicht gesund noch gut sind und das Arbeiten an sich selbst aufgegeben haben, doch ihre Kinder besser als sich selbst, also gesund und gut machen wollen. Aber wenn man nun auf Kopf und Herz der Jugend wirken will — wie das thun, darüber giebt's Zweifel. Steht das Wirken nach der einen Seite hin in Zusammenhang mit dem Wirken nach der andern, und in welchem? Und wenn, wie durch die Unermesslichkeit der Erziehungsaufgabe allermeistens gefordert worden ist, das Erziehungsgeschäft geteilt werden muss zwischen Schule und Haus, welches Gebiet ist der Schule zuzuweisen und welches der Familie? Da ist schon oftmals geantwortet worden: allerdings stehen Unterricht und Herzensbildung in gegenseitiger Beziehung zu einander, aber das wirkliche Ineinandergreifen der beiden sei der natürlichen Entwickelung und dem Leben zu überlassen. Und was die beiden Hauptanstalten der Erziehung, die Schule und die Familie, anlange, so sei es wahre Weisheit, wenn die Schule

die Geistesbildung, die Familie aber die Herzensbildung als ihre eigentümliche Aufgabe sich setze und beide vor einem Hinausgehen über dieselbe wie vor einem Eingriff in ein fremdes Gebiet sich hüten. Und in Wahrheit: wer harmonisches Zusammenwirken der beiden fordert, der kommt zu dieser Forderung nicht durch die Betrachtung der Erfahrung, da giebt's nur allzuviel Streit und Verdruss und oftmals tiefe im Innern fortschleichende Verstimmung. Die Schule baut gar oftmals auf die Hilfe der Familie, aber vergebens, ja, sie sieht wohl wankend machen, oder zerstören das in Liebe Gebaute. Und die Familie? Nicht so gar selten werden die Tage sein, da sie der Schule den Vorwurf macht der Härte und Rücksichtslosigkeit oder der Uebertreibung. Soll das so sein? Nein! Aber was thun? Das Bequemste ist: man schliesst ausdrücklich oder stillschweigend den obigen Vertrag, dass man sich streng auf dem einen Gebiete halten wolle. Aber das Bequemste ist selten das Beste. Ich will nachweisen, dass es hier gerade das Schlechteste ist. Die Idee der Erziehung fordert von der Familie, dass sie mit der Schule zusammen nach einem Ziele hinarbeite und koste es auch viele Opfer, vor allem viel Vergessen des eignen Ichs von beiden Seiten. Der Lehrer, der diese Opfer scheut, sich nur bückt und schmiegt — wahrlich der meint's nicht gut mit seinen Kindern, nur mit sich selbst!

Jetzt entsteht die Frage: wie kann die Familie auch auf den Geist wirken, wie die Schule auch auf das Herz? Ich beantworte nur den zweiten Teil der Frage, da das erste, wie die Familie allerlei neue Belehrungen oder Befestigung der aus der Schule mitgebrachten Lehren darbieten könne, allzu nahe liegt. Nun aber: wie sorgt denn die Schule als die Unterrichtsanstalt auch für Gemüt und Charakter? Dass sie sorgen möge, dieser Wunsch, ja diese Anforderung wird den Eltern nahe genug gelegt durch die Idee der Erziehung selbst, als deren natürliche Vollstrecker sie eingesetzt sind; es erhebt sich sogleich der einfache Gedanke, dass im Gegenfalle ein bedeutender Teil der Lebenszeit der Kinder — denn in der Regel wenigstens die Hälfte des Tages gehört der Schule — aller sittlichen Pflege entbehren würde. Und wer möchte das verantworten, wenn es sich um ein so kostbares Kleinod handelt?

Der Satz, dass die Schule sittliche Bildung ihrer Pfleglinge zu erstreben habe und ein Theil auch von dem Wie liegt übrigens schon den Bekenntnissen vom vorigen Jahre zum Grunde. Denn wenn irgend etwas, so ist das fest und bestimmt ausgesprochen, dass ich keinen andern Unterricht anerkenne, als den erziehenden. Ich halte es für Sünde, an einen andern nur zu denken. Die Schule entfaltet vor dem kindlichen Auge Bilder menschlichen Handelns und Fühlens und schafft so die Züge herbei, aus denen der Knabe nach und nach das Ideal seines eignen Lebens sich zusammensetzen könne; sie erwärmt sein Herz zur Teilnahme an Personen und Nationen; sie lässt sein eignes Ich ihm als klein erscheinen und führt ihn zur Demut und zum wahren Glauben; sie macht ihn überhaupt empfänglich und geistig lebendig, führt ihn endlich auch zum rechten Mut und der rechten Selbständigkeit — alles dieses nur durch Materie und Form des Unterrichtes. So ungefähr sprach ich damals und mein Wort fand Anklang, wie ich mit herzlicher Freude an vielen Orten wahrgenommen. Aber das ist noch nicht alles. Die Schule bringt den Knaben auch in Verhältnisse zu den Genossen und zu den Lehrern, in beiden soll er reiche Nahrung für sein Herz finden.

So sucht mit mir denn zuerst meine Jungen in der Schulstube auf oder auf dem Spielplatz und seht ihren lebendigen Verkehr, seht ihre gegenseitige Teilnahme an den kleinen Freuden und Leiden, in welche nach und nach jeder wie mit magnetischem Zuge sich hineingezogen fühlt, die Achtung vor Kraft des Geistes oder des Körpers, welche sie unbefangener und reiner aussprechen, als oft die Erwachsenen, den Sinn für Recht und Unrecht, der ihnen mehr und mehr wächst, zumal wenn kein geschriebenes Gesetz für sie redet, sondern jeder einzelne Fall eine Berufung auf ihr eigenes Urteil bringt, wenn der tote Buchstabe sie nicht zu Deuteleien und Verdrehungen verführt, sondern die lebendige Sitte als eine unbesiegbare Macht jedem einzelnen zur Seite steht. An geschriebene Gesetze ist aber bei uns nicht zu denken. Wie da die Kleinen oft warm und innerlich bewegt sind! Und nun mögen sie erst noch in Gruppen oder kleine Gemeinden zusammentreten oder im Laufe der Zeit zusammenwachsen, so

eröffnet sich erst recht eine neue Welt, in welcher das Herz bereichert wird für die einstige Zeit der That. Sehet da die Keime für ein edleres Gemeindeleben! Das kleine Volk turnt und ringt mit einander körperlich und geistig: schnell fühlen sie sich als Ganzes, und bald fordert dieses von jedem einzelnen, dass er die Ehre des Ganzen erhalten und fördern solle. Oder sie haben gleichsam wie eine Verwaltungsbehörde beschlossen, irgend ein Werk zum allgemeinen Besten ins Leben zu rufen und wär's auch nur das Herbeischaffen oder Fortschaffen von Steinen, schnell ergeht an jeden kleinen Bürger der Ruf zur That, und willig vergisst der sich selbst und ordnet sich unter. Oder über das Mein und Dein entsteht Streit, was thun sie? Jeder, der Kunde bekommt — und ein nachhaltiges Geschrei giebt ja immer das wohlbekannte Signal — eilt herbei, hört den Fall mit referieren, Gründe und Gegengründe, nicht lange, so ist ein Spruch gefällt mit Entscheidungsgründen, und wahrlich — überzeuge sich davon, wer will! — meistens mit unleugbarer Wahrheit und Schärfe. Soll man da plötzlich hereintreten wie eine verletzte Majestät und mit grimmigem Ernste Ruhe gebieten? — O lasst doch den Kleinen unverkümmert den Genuss ihrer Welt, lernet achten das menschliche Wesen, auch in seinen ersten Äusserungen, fürchtet euch, die jungen Seelen in der natürlichen Bildung und Gestaltung frevelhaft zu stören! —

„Aber", werft ihr ein, „braucht man denn nur ruhig zuzuschauen der Entwickelung, und wird durch sich selbst alles gesund und wohlgestaltet?" — Keineswegs! Stören sollen wir nicht, desto mehr aber leiten! So kommt dem Knaben ein neuer Segen für sein Herz, nämlich aus seinem Verhältnisse zu dem Lehrer. Der Knabe ist nicht bloss Schüler und der Lehrer nicht bloss Lehrer, sondern beide sind Menschen, bewegt durch gar viele andere Gedanken, Gefühle, Bestrebungen, als die sich allein auf den jedesmaligen Lehrgegenstand beziehen, und nur unbegreifliche Herzlosigkeit konnte je die natürliche Einheit des Wesens spalten wollen. — Der Lehrer steht dem Knaben gegenüber als ein Darbietender, ihn sucht also das natürliche Dankgefühl; der Knabe wird eingeführt durch den Lehrer in neue Reiche, mit Treue und Glauben also schmiegt er sich an seinen

Führer. O, es ist etwas Schönes um diese Dankbarkeit, diesen Glauben der jungen Herzen, und beide gedeihen, wo der Lehrer in rechtem Eifer und in rechter Würde sich darstellt, und wenn nicht ausserhalb der Schule von unheiligen Händen der Same der Eitelkeit oder des Misstrauens gestreut wird. Aber selbst dann noch vermag der Lehrer, hingewendet zu den besseren Naturen, und ohne Falsch und Bitterkeit, wie es der wahren Liebe natürlich ist, allen ohne Unterschied sich nähernd, einen besseren Geist zu beschwören: der weht dann, ein frischer Hauch, hinweg die giftigen Düfte. — Die Knaben finden aber den Lehrer auch als Beobachter, Teilnehmer, Leiter ihres Handelns, bald anordnend die Geschäfte der Schule, die Arbeiten, bald verteilend die mancherlei kleinen Ämter, in denen allen der Kleine lernen kann im Kleinen getreu werden, aufklärend und berichtigend ihre hier und da auch einseitigen Urteile über einander, ihnen die rechte Ruhe wiedergebend, wo sie von dem Strome des Streites hingerissen werden würden zu Roheit und Unrecht, Nachdruck gebend ihren eignen bessern Aussprüchen. Denn unter einem Heere von Knaben erzeugen sich leicht Zustände ähnlich denen bei unkultivierten Nationen: ist nun einer da, der mit dem Lichte gebildeter Einsicht sie beleuchtet, so überwindet das Völkchen die Krisis in der Entwickelung seines kleinen Staates. — Aber noch tiefer ins Herz dringt da und dort des Lehrers Blick und Mahnung. Wunderbar fühlt sich der eine hier erwärmt und ergriffen, dort abgekühlt und zurückgestossen, bald ermutigt, bald gedemütigt, — alles wie durch unsichtbare Gewalt. Solch ein Weben und Walten im innersten Gemüte ist das wahre rechte Leben des jugendlichen Gemütes. Und Heil dem Knaben, dessen Schule auch nach dieser Seite hin ihren Beruf an ihm erfüllte, dass sie ihm zu einem Reichtum an feineren edleren Gefühlen verhalf! Ohne besondere Pflege kommen diese in den wenigsten Naturen zu rechtem Wachsen und Blühen, sondern verderben, überflutet von roheren stürmischen Naturgewalten. Wie können solche Regungen edler Art geweckt und gepflegt werden? Hier sollten Männer vortreten, die auf eine segensreiche Jugendzeit zurückblicken können, mehr als einer von den Edelsten ist schon aufgetreten und hat's bekannt, dass er das

Schönste und Beste, also die gesamte feinere Herzensbildung, einem treuen warmen Mutterherzen verdanke. Und wie nun wirkt ein Mutterherz? Nicht durch Beweise noch durch Predigten noch durch harte That, sondern vornehmlich und fast einzig durch Sympathie. So auch der Lehrer von der rechten Art. Kommt, lasst uns lernen von den Müttern! Vorfühlen das Bessere, wenn Geschichte oder Erfahrung gesprochen hat, das eigne bewegte Herz schauen lassen in Blick und Miene und Ton der Rede — alles das aber nicht erkünstelt noch erheuchelt, sondern natürlich und lauter und wahr, das ist die grosse und herrliche Aufgabe. Und wo Lehrer und Schüler so mit einander wandeln, wahrlich, da kehrt ein der Segen des Herrn!

Wenn das nun so ist, fragt da noch jemand, ob die Schule auch für das Herz sorge? —

II. Reichtum und Armut.

Wer ist reich im bürgerlichen Leben? Wer viele Taschen und Beutel hat? Nimmermehr! Oder wer recht viele aber wertlose Assignaten besitzt? Gewiss nicht! Oder wer Herr ist über viele Haufen Goldes? Auch der nicht! Sondern allein der, welcher gültigen Besitz wohl zu gebrauchen, mit ihm viel auszurichten versteht. Angewendet auf das Ergebnis der Schulbildung lauten die obigen Sätze also: Wem nur allgemeine Sätze und Begriffe in der Schule angelernt worden sind, der hat viele Taschen und Beutel und weiter nichts. Wer allerlei Notizen aus allen Wissenschaften mit sich herumträgt, der hat viele Assignaten, aber werthlose. Wer vollgestopft worden ist mit tiefen, gründlichen Kenntnissen, sie liegen aber tot in ihm wie in einem Magazine, der hat wohl etwas, Gold ist's wohl gar, aber in Haufen liegt's und er selber ist nicht reich! Mit dem ersten stehts am kläglichsten, in seinem Scheinwesen lebt er hin und betrügt, nachdem er betrogen worden. Aber alle drei sind zu bedauern. Gross vor ihnen dagegen steht da wie ein Herr und König, wer über ein reiches Wissen frei gebietet, und in der Macht über dasselbe freudig wandert durch die bunten Bilder, welche ihm Lektüre oder Anschauung oder Gespräch bald da,

bald dort vorführen, immer lebendig, immer angeregt, bald durch Kleines, bald durch Grosses. Wie sorgt die Schule dafür, dass in ihren Pfleglingen die Gedanken so Leben und Bewegung gewinnen? Antwort: vornehmlich dadurch, dass sie drei Formen des Unterrichts auf einander folgen und in einander eingreifen lässt. Nämlich immer zuerst Darstellung von Anschauungen, im Naturgeschichtlichen wie im Religiösen, im Mathematischen wie im Sprachlichen, dann erst genaue Zergliederung des Mannigfaltigen bis in seine einzelnsten Teile, endlich auf der obersten Stufe Zusammenstellung des Einzelnen! Dabei unausgesetzte Uebung im Verknüpfen und Kombinieren, viel Fragen nach Analogieen, häufige Nachweisung des Zusammenhanges, nirgends blosses Vorsprechen von Regeln und Reflexionen, oft Aufwerfen von Fragen und Zweifeln — denn es gilt, aus dem geistigen Schlafe aufzustören.

Fragt man also nach Methode, so antworte ich: Es giebt keine allein seligmachende Methode, sie ist verschieden nach der Natur des Lehrgegenstandes, des Lehrers, des Schülers, und: es giebt eine allein seligmachende, nämlich allein reich machende Methode, und das ist die, deren allgemeinste Umrisse in dem obigen zu schauen sind.

III. Vorwärts und Rückwärts.

Schreiten alle Schüler ohne Unterbrechung vorwärts? Die Frage zu bejahen, ist eine eben so grosse Vermessenheit wie die, da man vor einiger Zeit behauptete, alle können alles. Die rechte Antwort dagegen steht mit grosser Schrift geschrieben in den Geschichtsbüchern der Nationen, der bald wunderbar erregten, bald unbegreiflich ermatteten, bald rüstig arbeitenden in allen Gebieten, bald träg zuschauenden bei allem Aufschwung der Nachbarn. So also auch bei unsern Knaben. Mit tausend Segeln schifft der Lehrer aus am Anfang, nachdem die Zeit der Ferien ihm neue Stärke brachte, und lustig weht ein frischer Wind: ach, nur zu bald wird's anders; nur zu bald stockt die Fahrt; viele Neben- und Umwege müssen eingeschlagen, manches Stück des Weges muss zwei-, dreimal durchmessen werden;

da verdunkelt sich sein Himmel, verhüllt ist die Sonne seiner Heiterkeit und daher braust der Sturmwind seines Zornes. Wehe ihm, wehe seinen Kindern, wenn da nicht ein guter Geist versöhnend ihm erscheint! Wer führt diesen guten Geist ihm zu? Vorerst der Glaube, dass er nicht sein eignes Werk, sondern das eines Höheren fördere, und die Zuversicht, dass, wenn's von Gott ist, es auch gedeihen werde. So und nur so kehrt bei ihm ein die Ruhe. Aber woher nun die Aussicht, ohne welche mutiges Wirken nicht möglich, woher die Weisheit, die da angiebt, wohin man steuern solle? Man muss gelernt haben, die Natur der Geister zu verstehen, muss im Allgemeinen erkannt haben, dass jeder, auch der Beste, seine Perioden habe der Frische und der Ermattung, muss die Ursachen derselben zu ahnen wissen. Der Lehrer gleicht hier dem Arzte und er bedarf einer pädagogischen Semiotik. Ja, wer in solche Kunst nicht eingeweiht ist, wer roh nur treibt und spornt und reizt und straft, der misshandelt in schnöder Weise das kindliche Wesen. Wehe ihm! Lasst uns Geduld haben mit den Armen und nicht müde werden, sie anzuziehen, immer von neuem ihnen vorhaltend unsere Gaben! Lasst uns aber vor allem auch merken auf die ersten Zeichen der wiederkehrenden Kraft, da nicht gleich den vollen Massstab anlegen und Erfüllung der ganzen Aufgabe fordern! Sondern emsig suchen wollen wir nach den ersten neu gelungenen Leistungen von ihnen und wären sie auch noch so klein, damit wir Mut ihnen erwecken können und die Zuversicht zu sich selber ihnen wiedergeben. Schon der Knabe soll nach Entschluss und mit Charakter sein Werk treiben. Charakter ist und bleibt die Hauptbedingung für das Gelingen jeglichen Werkes, auch der Studien! —

IV. Werktag und Feiertag.

Ein Talent bildet sich in der Stille, aber auch ein Charakter! Und: durch Arbeit lernt man, aber auch durch Ruhe! —

Ich fordere für meine Kinder neben den Arbeitsstunden auch Feierstunden in hinreichendem Masse, mehr als dieses eilende, reibende Geschlecht gestatten will, ich fordere sie zuerst zum

Besten der Charakterbildung. Aufnehmen und immer nur aufnehmen, Aufgaben lösen auf Aufgaben in vorgeschriebener Zeit bringt unnatürlichen Druck für die freien Regungen und Strebungen, denn ausgeschlossen sind diese aus dem Bewusstsein, so lange jene ersten durch die Arbeit geforderten dasselbe beherrschen. Wohl ist's ein Schönes, wenn ein Knabe mit aller Kraft seines Wesens sich hingiebt an das ihm aufgetragene Werk: aber er bedarf auch der Ruhe der Einsamkeit, wo er in stiller Feierstunde sich sammeln und in Freiheit sich selbst allerlei Zielpunkte, und wären's auch oft nur die seiner kindischen Laune, setzen kann. Da muss nach seiner eignen Wahl — bei der nur wie ein Schutzgeist, nicht wie ein Herr der Erzieher ihm zu Seite steht — auf ihn wirken können Umgang, Lektüre, Spiel.

Ich fordere jene Feierstunden auch zweitens um des Lernens willen. Es giebt ein Mass der Empfänglichkeit für Neues und Fremdes, wie im Erwachsenen so im Knaben. Treibt ihr ihn immerfort weiter: eine Zeit lang geht er vorwärts, plötzlich wie mit einem Schlage steht er still und kann nicht weiter. Ihr wollt ihn nun Kräfte sammeln lassen. Jetzt ist's oft zu spät. Lieber in Zeiten anhalten und ihn in bestimmten Stunden, mehreren an jedem Tage, sich selbst überlassen, damit Körper und Geist die verbrauchte Kraft ersetzen können! Er lernt auch wirklich in dieser Zeit, denn unbewusst sich selbst ist er thätig in Aneignung des aufgenommenen Stoffes, das freie Spiel der Gedanken bringt neue Verbindungen zu stande, mehr als alle Kunst des Lehrers es vermag. Manches verschwindet ihm wieder, aber was ihm bleibt, das hat er gewiss, jenes erste war noch nicht recht sein eigen, muss erst noch dazu gemacht werden. So erfährt er und der Lehrer, was noch fehlt.

So also soll der Knabe in der Zeit, da er nicht handeln muss, frei handeln lernen, in der Zeit, da er nicht arbeitet, verarbeiten lernen! —

V. Gesetz und Freiheit.

Wir haben kein Gesetz und doch viele, sehr viele Gesetze. Nämlich keine geschriebenen, wie oben gesagt, aber desto mehr

Regeln, durch mündliche Ueberlieferung dem gemeinsamen Bewusstsein übergeben. Da giebt's Regeln für die Schulstunden, wie allerwärts, aber auch für die Schulstube, und mehrere einzelne haben kleine Ämter, sind Verwalter der Gesetze, auch für das Schulhaus, für den Schulgarten, dessen Blumen und Bäume für unantastbar gelten, auch für die Turnordnung, die durch einen ganzen Organismus von einzelnen Thätigkeiten getragen wird. Aber innerhalb dieser Schranken bewegen sich die Knaben, sollen sich bewegen wie in alten lieb gewordenen Räumen. Gegen jede Uebertretung sollen alle sich erheben, Kleine wie Grosse. Heimliche Angeberei gilt als schimpflich und unehrlich, aber offenes Aufrufen und Nennen eines Übertreters ist Sitte, soll's immer mehr werden, ist ehrenhaft als Ausdruck des gemeinsamen Gewissens. Ich fordere unbedingten, augenblicklichen Gehorsam, thätens doch alle, denen unsere Kinder untergeben sind! Grosser Segen ist das Erbteil dessen, der also gehorchen gelernt hat, er gewinnt die Selbstbeherrschung, welche die Grundbedingung charaktervollen Handelns ist, die Gebundenheit, ohne welche wahre Freiheit nicht möglich. Eine Schule der Freiheit ist somit das auch aus vielen andern Gründen wohlthätige Turnen, ganz besonders auch der eine Zweig desselben, das Exercieren. Lächelt nicht über das Soldatenspielen! Meint auch nicht, die Knaben werden angeleitet, Zustände Erwachsener, selbst noch unreif, voraus schon zu fühlen! Oder klagt gar über die Unnatürlichkeit solchen Zwanges! Das Spiel ist zwar mehr als Spiel und wie überhaupt alles, was mit Ernst und Liebe betrieben wird, nicht zu belächeln, aber ein Unnatürliches und Verfrühtes ist es auch nicht. Spielen sie nicht so schon ohne unser Zuthun, nachbildend wie überhaupt Thätigkeiten der Erwachsenen, so auch diese, und sie bleiben doch ganz Kinder? Also nehmen wir nur in die Hand, was die Natur der Knaben so schon uns entgegenbringt, suchen ihm aber den rechten Geist einzuhauchen, nämlich den Geist der Ordnung und der Pünktlichkeit und der rechten Gesetzmässigkeit. Lasst uns alles aufbieten, dass die Knaben gleichsam verwachsen mit dem Gesetz! Ist in uns den Gesetzgebern nur der Geist des Herrn, so ist er auch in dem Gesetz, und wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit! —

VI. Gericht.

Wo Gesetz ist, da auch Uebertretung, und wo Uebertretung, da auch Gericht und Strafe. So also auch bei uns.

Pädagogische Strafen sind Arzneimittel, bald gegen äussere, bald gegen innere Krankheit. Die Weisheit des Arztes zeigt sich vornehmlich darin, erstens, dass er die Natur der Krankheit richtig erkennt, zweitens, dass er das rechte Mass des Mittels anwendet. Ganz so beim Erzieher. Welches sind in der Erziehung die äusseren Krankheiten? Das sind die Unarten und Ungezogenheiten, auch Roheiten; ihre Zahl ist Legion, verschieden nach den Individuen, nach den Lebensaltern, nach den Lebensverhältnissen. Von vielen ist die Quelle Irrtum, dann gilt's, diesen zu verscheuchen, von vielen Leichtsinn und Gedankenlosigkeit, dann gilt's, die Aufmerksamkeit zu schärfen, von vielen Übermut, dann gilt's, zu demütigen. Gegen diese Krankheiten verlangen wir oft die Hilfe der Knaben selbst: wir rufen allwöchentlich ein Turngericht zusammen, wo Knaben über Übertretungen der Turnordnung selbst Gericht halten. So wird das Gesetz ihnen ein innerliches, und das Ansehen desselben erscheint als ein dem Gesetz als solchem selbständig Zukommendes, von der Person des Gesetzgebers unabhängiges, die Strafe aber, als etwas über alle Willkür Erhabenes, kann nicht erbittern. Ganz anders, wo Anzeichen innerer Krankheit vorhanden sind, wie bei Lüge, Schadenfreude, Roheiten gewisser Art, den Roheiten des Herzens. Hier schwere Ahndung, ernste Mahnung; als das verkörperte Gewissen steht der Lehrer da, als Stellvertreter Gottes; hier heiligen Ernst, tiefe Entrüstung! Aber alles das unter vier Augen: anders nur in seltenen Fällen. Der Arme soll nicht zerbrochen werden wie bei der Demütigung vor andern nur allzu leicht zu fürchten, sondern aus der tiefsten Erschütterung immer wieder sich erholen können, soll unmittelbar in der blossen Nähe des strafenden Richters den väterlichen Freund ahnen und die dargebotene Hand ergreifen.

Doch vor solchem Unglück bewahre der Herr dieses Haus mehr und mehr! Zwar wissen wir, auch das Strafen ist ein Gottesdienst: aber wir wollen ihm lieber dienen in Friede und Freude unser Leben lang!

VII. Wort und That.

Bis hierher war von meinen Kindern die Rede und von ihrer Führung; jetzt noch ein Wort über meine Worte! —

Meine keiner, ich habe eine Lob- und Prunkrede halten wollen über mich und meine Anstalt. Sie entspricht noch nicht, ach, in gar vielem noch nicht meinem Wort, noch weniger meinen Idealen. Aber ich weiss, was ich wollen solle, und was ich noch nicht weiss, das lehrt mich, ihr Väter, lehrt mich, ihr Mütter! Ja, lehrt mich's offen und klar und erspart mir den Schmerz, dass ich Fremden das ausgesprochen sehen muss, was mir das Nächste und Heiligste ist — einen Schmerz, den ich wahrlich nicht verdient habe! Wer's gut meint, der sieht in meinen Worten, wenn auch noch nicht meine That, doch mein Herz! —

3. Die Not der Schule. 1847.

Dies Schriftchen, zu dem ich jetzt am Ende des Schuljahres die Feder ansetze, verdankt seine Entstehung nicht der Hoffnung auf unermessliche Verbreitung — die Pädagogik pflegt nicht gleiches Glück zu machen, wie die Mysterien von Paris — auch nicht der blossen Lust am Schreiben — mein vielgestaltiges Berufsleben nimmt, namentlich seitdem meine Anstalt im letzten Jahre so bedeutend sich erweitert hat, so sehr alle Seiten meines Wesens in Anspruch, dass jene behagliche Schreiblust nicht viel Raum findet. Nein — Pflichtgefühl und eine Hoffnung anderer Art sind es, von denen mir die Antriebe kommen. Einesteils den Eltern und den Freunden der Anstalt erachte ich mich für verpflichtet, Rechenschaft abzulegen von den Gedanken und Grundsätzen, welche mich leiten, andernteils aber auch dem grossen Ganzen, als dessen einzelnes lebendiges Glied ich mich fühle, und ich sage mir, dass auch ich Beruf habe, zu dem grossen Bau der Zeiten und wär's auch nur ein Sandkorn darzureichen. Und da nun ausserdem meine früheren pädagogischen Bekenntnisse befreundete Gemüter aus der Nähe und aus der Ferne mir zugeführt haben, so lebe ich der Hoffnung, es werde dieses Glück — eins der grössten die ich kenne — auch diesen geringen Blättern zu teil werden. So sei also allen den Freunden und insbesondere noch den Recensenten der früheren Bekenntnisse, in dem pädagogischen Volksfreunde, dem pädagogischen Jahresberichte, den Rheinischen Blättern, der Schulzeitung, der päda-

gogischen Revue, diese Frucht nicht meiner Ruhe, sondern meiner Unruhe in Liebe dargeboten.

Diesmal ist's eine Klage, worüber ich reden will, aber nicht eine individuelle. Nicht, als ob ich nichts zu klagen hätte über Verhältnisse und Menschen, zumeist über mich selber! Aber was würde es am Ende frommen, das laut vorzutragen in grösserem Kreise, was am besten still und unter vier Augen oder im stillen Kämmerlein abgemacht wird? So rede ich also von einer allgemeinen Not, die nicht bloss mich und mein Wirken, sondern das ganze Schulwesen des Vaterlandes drückt. In solchen Zeiten ziemt's aber nicht mutlos zu klagen und zu seufzen: sondern Hand und Fuss soll regen jeder, der's vermag: drum berichte ich zweitens über die bisherigen Versuche zu helfen. Ich bezeichne sie aber allesamt als halbe Hilfe: drum nenne ich zum Dritten die volle Hilfe.

I. Die Not.

Mancherlei Not giebt's in den menschlichen Dingen, bald nach aussen bald nach innen, und nicht immer hängen beide Arten mit einander zusammen. Individuen, Familien, Staaten, wie stattlich sie auch nach aussen hin dastehen, werden doch oft genug verzehrt von innerem Verderben. Die Schule nun hat zwar mancherlei Not in ihrer Stellung nach aussen, seufzt zwar häufig genug unter fremdartigem Druck. Aber im allgemeinen steht's doch hierin tausendmal besser mit ihr, als in vergangenen Jahrhunderten. Ihre Glieder sammeln sich zum geistigen Wettkampf in ganz anderen Räumen als früher, oft genug sind die Schulhäuser palastartige Zierden der Städte nnd Ortschaften, ja so sehr, dass schon die Gefahr der Übertreibung nahe kommt. Und die Lehrkräfte sind meist verdoppelt oder verdreifacht, damit nicht die Geisteskraft eines Einzigen allzusehr verdünnt werde durch die Überzahl der Empfangenden — und fast möchte man fürchten, die Vielheit erschwere die Einheit. Die Bedürfnisse nach verschiedenartiger Bildung sind gesteigert, und wie aus üppigem Boden sieht man Anstalt neben Anstalt aufschiessen, eine oftmals feindlich der andern, oft sogar offenen oder versteckten Krieg führend. Und im allgemeinen: das Ansehen der Schule ist

gewachsen, ist noch immer im Zunehmen begriffen, ich möchte sagen, allzu schnell und im Übermass. Denn so hastig ist dieses Geschlecht und so sehr zur Übertreibung angelegt, dass es, nachdem es einmal sein Augenmerk auf die Schule gerichtet hat, auch sogleich seine Hochschätzung zur Überschätzung werden lässt. Man hofft und erwartet von der Schule heutzutage nicht weniger denn alles; jede Beschränktheit des Individuums, jede Verderbtheit der früheren Anlage soll sie überwinden; sie soll dem Zeitgeiste folgen und doch auch über ihn herrschen, und wenn sie nun das wie natürlich nicht immer vermag, so erntet sie Vorwürfe über Vorwürfe. Aber, wie dem auch sei, so viel ist gewiss: das pädagogische Interesse, wenn auch nicht mehr so wild auflodernd wie an einzelnen Stellen zur Zeit der pestalozzischen Reformation, offenbart sich als eine fast alle Schichten des Staates durchdringende kräftige Wärme, und die Schule steht nach aussen hin da als ein stattliches Gebäude.

Nun aber: wie steht's im Innern? Gewiss, ich brauche die Frage nur zu erheben, so kommen von allen Seiten her die Antworten. Unser Schulwesen nämlich und ganz besonders das höhere, befindet sich in einem Zustande der Krisis. Der Zustand der Krisis ist aber ein Zustand der Krankheit, ein Ringen entgegengesetzter Elemente, von denen jedes einzelne nach Sieg und Ruhe verlangt. Einseitigkeit und Vielseitigkeit sind es, die mit einander in Kampf sind, und jede wieder mit der Idee der Erziehung. Wie auf entgegengesetzten Polen stehen Schulen nach der einen, Schulen nach der andern Art, und zwischen den beiden Polen unzählige, in unmerklichen Unterschieden abgestufte Anstalten. Die einseitigen, deren Grundsatz ist: „Einerlei nicht vielerlei, nämlich Sprachen und keine Realien," mit andern Worten diejenigen Gymnasien, welche treu sind der alten Zeit, in welcher ihre Wurzeln liegen, diese sind hinlänglich bekannt und bedürfen nicht einer weitern Bezeichnung. Die extrem vielseitigen aber — und sie sind diejenigen, nach denen hin der Zeitgeist am gewaltigsten treibt — müssen wir wohl aus ihren Lektionsplänen zu verstehen suchen, um die Not der Gegenwart recht zu begreifen. Soll ich einzelne Lektionspläne abdrucken lassen? Man wird mir das erlassen und die Sache für hinlänglich

beleuchtet ansehen, wenn ich ein schon anderwärts mitgeteiltes Bildungsrezept als den gemeinsamen Ausdruck hier noch einmal vorlege.

„Nimm 2—3 Quentchen Religionsunterricht, 2—3 Quentchen sogenanntes denkendes Lesen, 1 Quentchen Kalligraphie, Orthographie, Stilistik und deutsche Grammatik, eben so viel von der Mythologie, Anthropologie, Technologie, Geographie, Astronomie, Geometrie, Logik, Mathematik, Psychologie, Physik, Welt-, Religions-, Reformations-, vaterländischen und Naturgeschichte, eine doppelte Dosis von Arithmetik, eine einfache von freiem Handzeichnen, Singen, Recitieren und Deklamieren, setze nach Belieben Lateinisch, Griechisch, Französisch, Englisch, Italienisch hinzu, mische dies alles wohl durcheinander, schüttle es des Tages mehrmals und reiche theelöffelweis der Jugend davon in der Zeit von 7—12 vormittags und von 2—6 Uhr nachmittags. Zum Nachtrinken während der freien Stunden kann man einige Pfund Privatarbeiten, Klavier- und etwas gymnastischen Unterricht verordnen, die weibliche Jugend überdies mit Stricken, Nähen, Häkeln traktieren!“

Das ist also das Extrem. Wage aber keiner mit dem leidigen Troste, dass es bei ihm so schlimm noch nicht sei, den Vorwurf, welcher eben das Ganze trifft, von sich abzuweisen! Das ist die gemeine Ausflucht des grossen Haufens, so oft eine Idee ihm vorgehalten wird. Die Hauptfrage ist jetzt: Bist Du auf dem Wege nach jenem Extrem und hast Du Dir schon Konzessionen abdringen lassen, welche Deiner eignen Überzeugung zuwider sind? Oder mit andern Worten: es handelt sich um das Prinzip und nicht um individuelle Erscheinungen, an denen es leicht ist zu mäkeln. Vereinigen wir uns also zu der Frage: „Ist es zum Heil, dass die Schule nach und nach mehr Lehrgegenstände eingesetzt und den Schulen mehr Lehrstunden angesetzt hat?“ Es handelt sich aber begreiflicherweise um leibliches, wie um geistiges Wohl. —

In betreff des ersteren kann ich kurz sein. Gewiss ist gleich von vornherein soviel: ein Arzt war's nicht, welcher die Vermehrung der Lehrstunden beantragte. Und hinzusetzen können wir: Ärzte sind es gewesen, welche in den letzten Jahren so

manchen Sturm erregt haben, Lorinser, Krauss und auf ihn bauend Felde, ja erst im verflossenen Jahre wurde die eingetretene Ruhe wieder gestört durch die Auktorität Dieffenbachs, welcher in Verbindung mit Prof. Jacobi die Berliner Vossische Zeitung zum Organ seiner Klage machte. Braucht's weiterer Belege? Ich berufe mich also auf das Zeugnis der Ärzte, wenn ich — natürlich ohne die mancherlei Übertreibungen, welche auch bei dieser Klage vorgekommen sein mögen, alle in Schutz nehmen zu wollen — ganz allgemein den Satz hinstelle: die Gesundheit der Jugend ist gefährdet durch die Sitte gewordene Anhäufung von Lehr- und Arbeitsstunden.

Den Einfluss, welchen die heutige Gestalt des Unterrichts auf das geistige Wohl der Jugend ausübt, nachzuweisen, ist meine eigentliche Aufgabe, und ich setze dabei voraus, dass nur von einem erziehenden Unterrichte — dem einzigen, den ich anerkenne — die Rede sein soll. Kann doch auch nur ein solcher sich die Aufgabe setzen, das geistige Wohl der Jugend zu fördern im weitesten Sinne des Wortes! — Ich finde aber das geistige Wohl — und man wird mir schwerlich viel einwenden können — darin, dass der Schüler reich ist an Gedanken, Gefühlen, Bestrebungen der edelsten Art. Die soll er mitbringen in das Leben, teils um im Reiche Gottes unmittelbar zu arbeiten, wohin er berufen wird, teils um innerlich fortzuwachsen an dem, was eine höhere Hand den Seelen der Menschenkinder zur Nahrung darbietet.

Nun bannet den Knaben vom frühen Morgen bis zum späten Abend auf die Schulbank und an den Arbeitstisch und fraget euch, wird er reicher an Gedanken? Man kann sich wundern über die blosse Frage. Wer den ganzen Tag lang mit Aufnehmen und Verzehren beschäftigt ist, der muss doch am Abend viel in sich haben? Da kommt aber unglücklicherweise die Psychologie und lehrt uns, dass von den unzähligen Gedanken, welche ein Mensch hat, er immer nur verhältnismässig wenige wirklich besitzt, die andern schlummern gleichsam tief unten auf des Meeres Grunde; da erinnert sie uns wohl lächelnd an frühere Zeiten und fragt mit bedeutsamem Tone, ob wir uns etwa in der ganzen Weisheit der Jugendjahre, mit welcher wir vielleicht im

Examen einst glänzten, eben jetzt noch einmal examinieren lassen wollen? Ich möcht's nicht. Und warum nicht? Weil jene Studien zu hastig gemacht wurden und nur weniges von ihnen in Zusammenhang mit Späterem kam. Sehen wir nun jene fleissigen Schüler recht genau an, so machen sie das ganze Jahr hindurch eine Art Examenstudien, und wenn sie dann wirklich auch noch so glänzend bestehen das Examen des Staats, wie fallen sie durch im Examen des Lebens! Das ist nicht Zufall, nein, das ist Notwendigkeit, und warum? Weil nur diejenigen Gedanken zu unserem bleibenden Eigentum werden, welche teils mit ihrem hellen Schein das ganze Bewusstsein erfüllten, teils ihre Wurzeln und Zweige nach allen Seiten hin aussenden konnten. Drum bleiben uns treu die Bilder der frühen Jugend, und keine Wogen des spätern Lebens vermögen sie uns wegzuspülen. — Aber das ist noch nicht alles. Zum Gedankenreichtum gehört nicht bloss, dass die Gedanken dienstbar sind zur sklavischen Reproduktion, sondern auch, dass sie willig herbeikommen zur freien Reproduktion im Phantasieren. Phantasieren, Kombinieren, Produzieren aber kann man nur in dem Gedankenkreise, in welchen man sich so eingelebt hat, dass man ihn nach allen Seiten hin beliebig durchmessen kann. Kommt's denn nun bei jenen Schülern, kann es bei ihnen kommen zum freien Phantasieren über geschichtliche Personen, wenn diese nur zweimal in der Woche ihnen vorgeführt, dann aber schnell wieder durch fremde Gewalten verscheucht werden, oder über geometrische Formen, wenn der sorgsam gesponnene Gedankenfaden Tage lang müssig liegen bleibt, oder über den Inhalt, oder über die Formen der Sprachstücke der verschiedenen Sprachen, wenn die Knaben, in jeder gleichmässig fortschreitend, in jeder gleichmässig mit dem Stoff wie mit der Form, die sich kaum bewältigen lassen wollen, zu kämpfen haben? Man wird mir das willig verneinen, schnell aber hinzusetzen, das sei eben eine Aufgabe für die Kunst des Lehrers, dass er den toten Gedankenreihen Leben einhauche und gleichsam zu munterm Reigen sie anführe. Nein, werde ich sagen, der Lehrer soll und kann nur durch leichten Anstoss die Bewegung hervorlocken, die Beweglichkeit aber muss in den Gedanken selber liegen, sonst ist alle Kunst vergebens, und das

ganze scheinbar freie Spiel, was sie hervorbrachten, ist eben immer wieder nur ein Angelerntes. Und nun sagt mir — die Hand aufs Herz — sind nicht freie Bewegungen, geschichtliche, sprachliche, mathematische Phantasien in euren Schülern so äusserst seltene Erscheinungen, dass ihr eben darum sie mit naiver, freudiger Überraschung begrüsst? So lange ihr aber das noch thun müsst, so lange steht's mit dem geistigen Wohle eurer Pfleglinge noch gar schlecht, und euer Unterricht ist kein erziehender!

Dass nun unter solchen Umständen der zweite Faktor des geistigen Wohles, der Reichtum an Gefühlen, nicht besonders gedeihen werde, versteht sich wie von selbst, denn Gefühle haben ihre Wurzeln im Gedankenkreise. Das neue Unterrichtssystem legt es gewissermassen künstlich darauf an, dass, wenn etwa in dem Schüler ein Gefühl zu glimmen anfängt, dieses schnell wieder überschüttet wird und in seinem stillen Wachsen verkümmert. Kaum dämmert in dem unbefangenen kindlichen Gemüte auf die Ahnung der unsichtbaren Welt, kaum wird's erfüllt von dem unaussprechlichen Seufzer im Grunde der Seelen gelegen, kaum erwärmt sich das Herz zur Teilnahme an einem Helden der Vorzeit — schnell wird das Bild wieder weggezogen wie beim Schattenspiel der *laterna magica*, und geometrische Figuren entsteigen dem schwarzen Grunde der Schultafel. Kaum hat der Schüler durch die gewaltigen Schlussketten der mächtigsten von allen Wissenschaften seine Gedanken fesseln lassen und will sich nun sonnen im Gefühle der Wahrheit und der Zuversicht zu sich selbst, so zerreisst die gelegten Fäden plötzlich das Erscheinen des Sprachlehrers. Vielleicht hat der Knabe noch Fond an geistiger Lebenskraft genug in sich, dass ihm während dieser Stunde der Sinn erwacht für die feineren Schattierungen fremder Gedanken, wie sie das Sprachstück ihm vorführt — ach, nur zu bald muss er auch dieser stillen Freude entsagen und sich treiben und jagen lassen auf noch andere Gebiete. Und das geschieht nicht hier und da, nein, täglich zu mehreren Malen! — Noch eine Hoffnung wäre vorhanden. Daheim unter dem milden Himmel der Familie könnten die edlen Pflanzen gedeihen, welche ein kalter Nord anwehte, in stiller Einsamkeit oder im traulichen Gespräche mit einem warmen Mutterherzen so manche zur Blüte

kommen. Aber nein! Auch dahin greift der gewaltige Arm der Schule und droht das Band der Natur zu zerreissen. Ja, was das schlimmste ist, die Familie ist meist selbst so verblendet, dass sie ihre eigne Aufgabe verkennt und von der Schule den Druck der Arbeit so früh als möglich gebieterisch fordert. Wundern wir uns also noch, wenn in dem heranwachsenden Geschlecht Armut an höheren Gefühlen uns zu begegnen anfängt?

So wird's uns nun auch nicht sehr befremden, wenn wir drittens hören, eben dieses Geschlecht gehe aus den Schulen hervor arm an Thatkraft und bewege sich in einem allzu engen Kreise mit seinem Streben. Ich lasse das erste dahin gestellt sein, wie viel Thatkraft wirklich vorhanden sei. Unsere Verhältnisse sind jetzt nicht so, dass für die Schätzung der Thatkraft hinlänglich Mass vorläge, und es wäre wohl möglich, dass, wie schon früher, irgend eine allgemeine Not Kräfte schüfe, an deren Vorhandensein wir nicht glauben. Aber das andere, dass das junge Geschlecht, wenn es ins Leben tritt, in traurig engen Grenzen sich bewegt, davon kann sich überzeugen wer will. Frage er die Universitäten! Wie viele sind's denn, die aus freiem Triebe Vorlesungen über das klassische Altertum oder über Mathematik oder über Naturwissenschaft, ja auch über Philosophie besuchen, wenn's nicht ihre Fach- oder Zwangsstudien sind? Und jenes sind doch die Wissenschaften, in welche einen tieferen Blick zu thun jeder streben müsste, der durch die Schule eine freie, wahrhaft menschliche Richtung erhalten hätte. Rede man nicht allzu eilig von den Einflüssen des bösen Zeitgeistes: entschiedene Richtungen jugendlicher Gemüter würden seiner spotten, wie sie's schon unzählige Mal gethan haben. Auch nicht von der zwingenden Gewalt der mächtig angewachsenen Berufswissenschaften. Die Jugend wendet sich von jenen Ergänzungen der Schulstudien ab, nicht etwa mit dem schmerzlichen Gefühle, dass sie ihnen sich nicht ergeben könne, sondern mit der entschiedenen Erklärung, dass sie ihnen sich nicht nähern wolle. Das heisst mit andern Worten: der Schule ist es nicht gelungen, vor dem geistigen Auge ihrer Zöglinge die trüben Wolken des Werkeltaglebens zu verscheuchen und an dem freien Horizonte die ewigen Sterne zu offenbaren.

Widerlege also, wer kann, meinen Satz, dass die Schule, so sehr sie auch den Beruf fühlt und sich abmüht, für das Beste ihrer Kinder zu sorgen, doch weder das leibliche noch das geistige Wohl derselben zu bereiten im stande ist. Ich für meinen Teil begnüge mich mit den obigen Andeutungen und sehe mich um nach Hilfe in dieser Not der Schule.

II. Halbe Hilfe.

Die Not ist von jeher die Mutter der Erfindungen gewesen. So haben wir auch auf dem Gebiete der Schule — trotzdem, dass mancher schweigend an dem Karren zieht, in den er einmal eingespannt ist, mancher auch mit dem bequemen Worte: „es geht nicht anders," sich vorzeitig zur Ruhe begiebt, — doch ringsum Leben und frisches Treiben. Vorschläge über Vorschläge, der allgemeinen Not abzuhelfen! Dadurch ist manches Treffliche zu Tage gekommen; und dennoch nenne ich's nur halbe Hilfe. Ich kann nicht leugnen, mich erinnert dieses Streben immer wieder an das Philosophieren im Mittelalter. Das Dogma steht fest, nur innerhalb der engen Schranken dürfen die Geister sich bewegen. Wohlan denn! Die weitere Betrachtung soll's lehren. Ich selbst bin um so unbefangener, je mehr ich in dem nachfolgenden nicht vornehme Aburteilungen über fremde Leistungen, sondern Bekenntnisse über meine eigene Schule darzubieten gedenke.

Ich erwähne also zuerst, dass wir, die wir in einer der gesündesten Gegenden wohnen, in hellen Räumen eines frei und schön gelegenen Schulhauses uns zusammenfinden, dass nach je zwei Lehrstunden eine Viertelstunde auf dem grossen Turnplatze mit lustigem Herumtummeln hingebracht wird, dass wir wöchentlich dreimal turnen oder exerzieren, regelmässig jede Woche unsere Knaben zu mehrstündigen botanischen oder geographischen Exkursionen, von Zeit zu Zeit zu grösseren Turnfahrten begleiten. Den Zöglingen meines Hauses vergeht noch ausserdem manche Stunde in heiterem Spiel und lustiger Bewegung. Kurz, wir lassen von dem alten *mens sana in corpore sano* uns führen so weit nur immer möglich, ja so sehr, dass mancher Thor schon uns vorgeworfen hat, wir spielten und turnten zu viel. Ich

weiss auch, dass — wenn auch wir durch unsere örtlichen Verhältnisse ausserordentlich begünstigt sind — auch anderwärts ein gleicher Sinn die Leiter der Schulen beseelt, zumal von Oben her das früher unschuldig geächtete Turnen wieder in seine Rechte eingesetzt ist. Und dennoch bin ich durch das alles noch nicht zufrieden gestellt. Ich fordere nämlich im Interesse des leiblichen Wohls unserer Kinder, nicht etwa noch mehr Turnstunden — nein, der anstrengenden, planmässigen Körperbewegungen wollen wir ja nicht zu viele ansetzen, — ein geringeres Mass geistiger Anstrengung. Denn das Quantum der geistigen Arbeit ist jetzt grösser, als dass irgend ein Mass körperlicher Anstrengung oder Erholung das Gleichgewicht herstellen könnte. Mit einem Worte: alle bisherigen Veranstaltungen zu gunsten des leiblichen Wohls der Jugend sind nur halbe Hilfe.

Ich erwähne ferner wirksame Erfindungen der Methodik, welche insgesamt, hervorgegangen aus dem Gefühle von der Grösse der zu lösenden Aufgabe, auf das geistige Wohl der Jugend berechnet sind. Halten wir sie in Ehren, diese Erfindungen! Nur die Ignoranz kann heutzutage noch geringschätzig von der Methode sprechen. Ohne sie kann man wohl in einzelnem glücklich wirken durch blosse Persönlichkeit, aber nimmermehr in einem so grossen Organismus wie das heutige System der Unterrichtszweige zu sein strebt.

Das nächste Ziel nun ist, wie oben gesagt, der Gedankenreichtum des Schülers und die Erreichung dieses Zieles ist an die Bedingung geknüpft, dass die dargebotenen Gedanken frisch und kräftig aufgenommen und zu freier Bewegung aufgeregt werden. Wir sehen uns also vor allem nach unserem stärksten Bundesgenossen, der Anschauung, um. Wir beginnen den Unterricht nicht mit dem Lesen, sondern mit sorgfältigen Sprechübungen und der Betrachtung und Nachbildung grösserer räumlicher Formen als die Buchstaben sind; wir schicken dem Unterrichte in der Muttersprache und in fremden Sprachen immer die Auffassung von konkreten Sprachbildern, von Sätzen, voraus, und die spätere Analyse wie die Synthese kehrt zu ihnen zurück; wir lassen dem Religionsunterrichte die biblische Geschichte voraus-

gehen und unterstützen auch die Auffassung noch bei den Kleinen durch die sinnigen Bilder von Olivier; wir bereiten dem geographischen Unterrichte einen Boden durch die sorgfältig auf den Grund von Exkursionen aufgebaute Geographie von Jena (trotzdem dass pädagogischer Unverstand auch hieraus einen Vorwurf genommen und uns irre zu machen versucht hat), wir gründen die allgemeine Geographie auf Beobachtungen, wie sie in unseren kleinen Tagebüchern über Sonne, Mond und Sterne niedergelegt sind; wir haben als Hilfe für den naturgeschichtlichen Unterricht kostbare Abbildungen und Gegenstände angeschafft; wir benutzen zur Belebung der geschichtlichen Bilder Umrisse und Karten aller Art, lesen auch Stücke von Quellen dazu, soweit sie verständlich sind; wir beginnen das Rechnen mit Tillichs Rechenmaschine, als demjenigen Anschauungsmittel, welches der Bildung der Zahlbegriffe am besten entspricht; wir nehmen die abstrakten Verhältnisse der Geometrie erst dann vor, wenn das Auge des Schülers im vorhergehenden Halbjahr räumliche Verhältnisse an Körpern aufzufinden geübt worden ist. Kurz, wo nur immer der sinnliche Eindruck mit den geistigen Vorgängen sich verknüpfen lässt, da rufen wir seine helfende Kraft für uns auf.

Aber wie nun freie Bewegung der Gedanken schaffen, auf dass die sog. mathematische, sprachliche etc. Phantasie zum Leben erwache? Hier giebt's nur eins, aber ein Grosses, was die absichtliche Kunst vermag. Es gilt, die mannigfaltigsten Kombinationen anzulegen, bald in Form von Rückblicken, bald von Erwartungen. Wir machen gleichsam den Boden des schon vorhandenen Gedankenstoffes elastisch, so dass an möglichst vielen Punkten ein Neues hervorspringe und wie ein Blitz die ganze Gegend erhelle. So durch Vergleichung paralleler Spracherscheinungen oder Naturprodukte, so auf dem Gebiete der Mathematik wie der Geschichte.

Das genüge, um den Standpunkt der Methodik zu bezeichnen. Das Nachdenken über die Wirksamkeit der genannten Mittel wird schon in Gang gekommen sein, auch ohne dass ich — was ein Leichtes gewesen wäre — noch mehreres Einzelne hinzugefügt habe. Ich eile zu der Frage: Was thut die Kunst, um für Reichtum an Gefühlen im Schüler zu sorgen? Viel, sehr viel,

obgleich sich's nicht in Formeln fassen lässt. Die richtige Disponierung des gesamten Lehrstoffs ist das eine, eigenes Gefühl im Lehrer das andere. Alle Naturen, wenn sie in der Welt ihrer Gefühle nicht arm bleiben sollen, bedürfen der Anschauung fremder Gefühle. Vieles verdankt so das Kind der Mutter, vieles dem Erzieher, vieles im späteren Leben dem Freunde und der Gattin. Nimmer kann's dem Lehrer an Gelegenheit fehlen, so seinem Schüler gegenüber zu treten, ihm, dem Führer, welcher an seiner Hand den gläubig sich anschmiegenden Knaben geleitet, bald zu den Wundern der Schöpfung, bald auf die Fluren der Vergangenheit, bald in die stillen Hallen des Domes der Wissenschaft, bald in die Tiefen der göttlichen Geheimnisse und an die Quellen des ewigen Lebens. Aber wird er's unter den jetzigen Umständen immer vermögen??

Ich frage endlich: Welche Mittel haben wir, um das dritte Ziel zu erreichen, Reichtum an Bestrebungen? Ich antworte: Vor allem dadurch wirken wir, dass wir, wo es nur irgend möglich, die Knaben beim Empfang und Verarbeiten des Unterrichts thätig machen und durch Freude am einzelnen Thun zur Freude an der Thätigkeit überhaupt erziehen. In diesem Sinne können wir sagen: die Knaben sollen spielend lernen. „Spielend?" wird da und dort einer fragen und wird gravitätisch den Kopf schütteln. O, ich kenne Euch Unholde, die Ihr im weiten Gewande von pädagogischen Redensarten Eure Ungestalt versteckt! Euch sei ein- für allemal gesagt, dass ich's hierin mit Arndt halte und dass sein Wahlspruch:

„Die Arbeit sei Dir Spiel,
Doch hüte Dich mit ihr zu spielen!"

auch der meinige ist. Ernst ist das Leben und ernst seine Arbeit, drum soll auch die Jugend voll sein von diesem Ernste der Lernarbeit, soll's immer mehr werden und dennoch frisch und mutig in die Reihen treten. Ein Raum für geistiges Wettspiel kann so die Schule werden, und viele Sorgfalt und Kunst ist nötig, sie immer als solchen erscheinen zu lassen. Und sie wird in Wahrheit zu einem solchen, wenn wir z. B. den Kleinen am Anfang, anstatt ihnen einen einzelnen Buchstaben im Buch oder an der Tafel zu zeigen, ein aus mehreren Buchstabentäfelchen

zusammengesetztes Wort bieten, sie dasselbe auseinander nehmen und wieder zusammensetzen lassen; wenn wir weiter mit anderen die Karte von unserer mit ihnen durchwanderten Umgegend allmählich herausarbeiten; wenn wir im Sprachunterricht so oft auf den Grund von vielen konkreten Erscheinungen die abstrakte Regel aufstellen und prüfen lassen; wenn wir zu einer mathematischen Aufgabe verschiedene Arten der Lösung, zu einem Satze verschiedenartige Beweise zu suchen aufgeben, und so fort. Dies geschieht ferner, wenn wir absichtlich darauf ausgehen, mit einem jeden errungenen, wenn auch noch so kleinen Besitze gleich einem Werkzeuge irgend ein neues zu bearbeiten, z. B. mit den Kleinen, welche nur erst einige Buchstaben kennen gelernt haben, bald neue Wörter, in denen jene Elemente vorkommen, aufsuchen, oder mit den Grösseren, wenn sie über die ersten mathematischen Elemente hinausgekommen sind, gleich einen Platz ausmessen oder aus der Beobachtung des Schattens in der Mittagsstunde die Höhe des Sonnenstandes berechnen, und so fort. Dazu kommt noch eins! Ich suche mehr und mehr Lehrbücher von derjenigen Form zu verbannen, dass sie dem Schüler die Sätze und Resultate sämtlich fertig und wo möglich in gutem Stile vorführen, ich sehe solche Hilfsmittel an als Leitfäden zu geistiger Trägheit. Mich verlangt dagegen nach solchen, in welchen alle wesentlichen Punkte, die dem Schüler zum festen, bleibenden Eigentume werden sollen, nur in Andeutungen, Beispielen, Fragen in wohl bedachter Reihenfolge aufgezeichnet sind. In diesem Sinne hat einer meiner Mitarbeiter, Fr. Bartholomäi, für die Hand unserer Schüler eine „Astronomische Geographie in Fragen und Antworten“ (Jena, Frommann 1846) ausgearbeitet, und ich selber die griechische Formenlehre als „Grammatik ohne Worte“. Von beiden Büchelchen kann ich auch wirklich schon höchst erfreuliche Resultate in Bezug auf Selbständigkeit des Wissens rühmen. Das erstere liegt auch zur öffentlichen Beurteilung vor, auf das letztere soll das *prematur in annum* angewendet werden. Das Prinzip ist klar. Ich wende es auch auf die Lektüre der Klassiker an. Der Lehrer muss Anleitung zum Präparieren geben, wenn dieses wirkliches Thun und Arbeiten werden soll, und nicht ein maschinenartiges gedankenloses Herausfischen

befremdlicher Worte, oder, da diese Anleitung für die Dauer allzuviel Zeit fordert, wir müssen solche Ausgaben der Klassiker für unsere Schüler wünschen, wo die Anmerkungen weder Übersetzungen schwieriger Stellen, noch unfruchtbare kritische Notizchen — wahrlich nur zum Putz für den Herrn Autor und nicht zum Nutz der armen Jungen — enthalten, sondern Fingerzeige über Verwickelungen der Sätze, Fragen, Hinweisungen auf Stellen der Grammatik u. dgl. Dies alles aber freilich in einem anderen Sinne als in dem von Freund's Schülerbibliothek, der traurigen Eselsbrücke!

Also zu thun und zu handeln giebt's genug in der Schule. Und Schüler, welche dies wirklich gelernt und noch ausserdem für ihr Leben in dem kleinen Schulstaate so vielfache Gelegenheit und Leitung gefunden haben, wie ich sie im zweiten Stück meiner Bekenntnisse unter dem Titel „Kopf und Herz" und „Gesetz und Freiheit" skizziert habe, die werden doch hoffentlich, wenn sie der Schule entwachsen sind, nicht das traurige Bild sein von Menschen, die arm an That und Thatenlust nur für das nächste Bedürfnis Schweiss vergiessen mögen?

Ja, sie werden an Bestrebungen, an Gefühlen, an Gedanken reicher geworden sein, wenn — vergessen wir ja die Bedingung nicht! — wenn das Wachsen und Gedeihen aller jener Keime nicht gestört wird. Gestört wird aber eins durch das andere. Bei wöchentlich 2 Stunden Religion, 2 Stunden Geographie, 2 Stunden Geschichte, 2 Stunden Naturgeschichte, 2 Stunden Geometrie, 2 Stunden Arithmetik u. s. w. — da kann keine Kunst der Schule bleibend wirken. Denn Erfahrung und Psychologie rufen einstimmig uns zu, dass zum Wachstum und Gedeihen des geistigen wie des leiblichen Lebens Einfachheit der Kost und Ruhe zur Verdauung die ersten und vornehmsten Bedingungen seien. Darum und nur darum sage ich abermals: Alle die obengenannten Veranstaltungen sind nur halbe Hilfe!

III. Volle Hilfe.

Darum fordere ich als volle Hilfe: Vereinfachung des Lernstoffs und Ruhe! Aber wie nun dies herbeischaffen?

Als nächster Ausweg bietet sich der, dass man vom Lernstoff einiges abschneidet, etwa das, was unter den gegenwärtigen Zeitverhältnissen nicht mehr besonders brauchbar sich erweist, z. B. die freien lateinischen Arbeiten. Aber ich frage im Ernste: Ist denn wirklich dadurch so viel gewonnen? Und zweitens: Begiebt man sich damit nicht eines Mittels, das Studium der lateinischen Sprache zu erleichtern? Wenn das ist, und Erfahrene sind dieser Meinung — so ist der Gewinn illusorisch. Und ferner: Beraubt man den Schüler nicht geradezu einer Gelegenheit, seiner selbst inne zu werden und eines errungenen Besitzes sich zu erfreuen? Der Rektor des Altenburger Gymnasiums hat diese Frage durch den Mund eines Schülers mit Ja beantworten lassen, und ich selbst kann in Erinnerung meiner eigenen Jugendzeit das bekräftigen. Weiss ich doch noch recht gut, mit welcher Freude ich an lateinische Aufsätze und Reden ging, wenn das Thema ansprechend und der früheren Lektüre entnommen war, wie ich sogar ohne allen äussern Antrieb viele Versuche zum freien schriftlichen Gebrauche der griechischen Sprache machte. Auf der Meissner Landesschule waren freie griechische Arbeiten, obgleich sie der Wahl überlassen waren, keineswegs eine seltene Erscheinung. —

So werden wohl diejenigen das beste Teil gewählt und die volle Hilfe gefunden haben, welche nach Art des alten oder des jüngst projektierten neuen Gymnasiums auf Kosten der Vielseitigkeit Unterrichtszweige ganz und gar abbrechen oder bis auf kleine Reste verschneiden? Weit gefehlt! Weit gefehlt!

Wie oben gesagt, kann schon die gewöhnlichste Beobachtung es lehren und nur ein Blinder es nicht sehen, dass unter der jüngeren von den Schulen entlassenen Generation die Liebe zum klassischen Altertum nichts weniger als im Zunehmen begriffen und gleichwohl nachhaltiges Interesse an andern allgemeinen Studien keine allgemeine Erscheinung ist. Und warum das? Weil sie für das Eine nicht warm geworden und für das Andere kalt geblieben sind. — Dazu kommt noch eine zweite sehr gewichtige Stimme. Die Schule als Vorbildungsanstalt erhält ihre Bildungsideale von dem jedesmaligen Zeitalter. Nun ist aber das allgemeine Kulturideal heutzutage ein

ganz anderes als das des sechzehnten Jahrhunderts, ja in den letzten 50 Jahren hat sich's so wesentlich erweitert, dass die Schule, sie mag wollen oder nicht, genötigt ist, auch das ihrige demgemäss umzugestalten. Und wo sie's noch nicht gethan hat, so können wir prophezeien, sie wird über lang oder kurz doch sich bequemen müssen, es zu thun.

Von diesem Standpunkte aus also können wir gar nicht anders, als mit Entschiedenheit behaupten, dass der zuletzt genannte Ausweg — von dem erstgenannten ist's ohnehin klar — nicht nur nicht halbe Hilfe, sondern gar keine Hilfe ist.

Was bleibt also übrig? Auf der einen Seite ist unser Losungswort: Vielseitigkeit der Bildung — damit kommen wir aber eben in jene traurige Überfüllung und Unruhe — auf der andern Seite: Vereinfachung und Ruhe — damit stossen wir aber an bei der Idee höherer Kultur. Nichts bleibt übrig als: Verlängerung der Bildungszeit. Hierin und einzig hierin finde ich die volle Hilfe.

Um wieviel sollt ihr verlängern? Das bleibe besondern Beratungen vorbehalten. Vorläufig verlange ich mindestens 2 Jahre. Fordert also erst von dem 22jährigen Jünglinge die sprachliche Reife, die ihr jetzt nur auf Unkosten edler Interessen bis zum 18. oder 20. Jahre in ihm zeitigen könnt, fordert aber auch solides selbständiges Wissen und Können auf dem Gebiete der Realien. Und damit ihr nicht auch jetzt wieder zu vieles neben einander vornehmt, treibt Mehreres nach einander, eine Weise, welche ich schon jetzt innerhalb der beschränkten Zeitverhältnisse in eigner Erfahrung bewährt gefunden habe, sie vermag aber nur dann den rechten Segen zu bringen, wenn der Lehrer nicht durch den Gedanken an die kurze Spanne Zeit in Hast und Unruhe hineingetrieben wird, und der Schüler bei grösserer Reife das Brachliegen eines Unterrichtsfeldes auf längere Zeit vertragen kann.

Wir sollten einmal sehen können, mit welchem innern Reichtum, mit welcher geistigen Frische das junge Geschlecht aus unsern Schulen dann hervorgehen würde: gewiss wir würden keinen Augenblick anstehen, so heilige, hohe Güter, sei es auch durch Opfer, zu erringen. Zum Schutze dieser Güter aus Herzensgrunde

gesprochen zu haben, soll mich nimmer gereuen, auch wenn mein Wort noch auf lange hin ein blosses Wort bleiben sollte! —

Einstweilen, bis die Zeit der Erfüllung kommt, wollen wir, wenn auch das Beste noch vor uns liegt, doch nicht müde werden, das Gute für unsere Kinder zu erarbeiten, und wollen gläubig vertrauen, es werde wie bisher so auch ferner die Sonne von Oben unsere Ernte gedeihen machen.

4. Rousseau, Fichte, Considérant und die Idee der Erziehung. 1850.

Die jüngste Zeit hat wie ein früher Frühling viel knospende Hoffnungen in den Gemütern der Menschen hervorgelockt, teils taube, teils lebenskräftige Blüten. Zu denen, welche fort und fort wachsen und durch die Lebenswärme fast aller Herzen gekräftigt werden, gehört die Hoffnung auf eine Umgestaltung des Erziehungswesens.

Ob sie zur kräftigen Frucht reifen werde? Ich weiss es nicht, glaub's auch nicht. Denn so lange man in fieberhafter Erregung nur um ein Teilchen des Ganzen, die Schule, sich abmüht, der Erziehung des Hauses aber nicht gedenkt, gleichsam an einem Aste sich abarbeitet, des Stammes aber und der Wurzel vergisst: so lange hier um die Schule sich feindliche Heere streiten nicht wie um eine Burg, in welcher der heilige Geist wohnen soll, sondern nur wie um eine Brücke, die zu dem jenseitigen strategisch wichtigen Ufer führt: so lange man dort einzig von der Umänderung der Schulverfassung das Heil erwartet, gleichsam das Material lassen, aber ein neues System im Räderwerke einführen und das Ganze dann mit neuem Firnis übertünchen will — so lange kehrt der Genius der Menschheit von solchem rohen Treiben das Auge.

Ich bilde mir nun nicht ein, ich könne in dieser durch ewiges Reden ermüdeten Zeit durch mein unbedeutendes Wort dem Unheil wehren: ich masse mir noch viel weniger an, die vielen

Unberufenen, welche gegenwärtig zur Umgestaltung des Schulwesens sich herandrängen, fortscheuchen zu wollen: ich erhebe meine Stimme nur, weil Pflicht und Beruf mir gebietet zu reden: im übrigen erwarte ich an dem Platze, auf welchen der Herr mich berufen, in Geduld den Segen, welcher meiner geräuschlosen Wirksamkeit bestimmt sein mag. Ist mein Wort im stande, ein schon befreundetes Gemüt in der Ferne mit stillem Gruss zu grüssen oder in einem noch fremden verwandte Klänge zu wecken, dass wir irgendwie zu harmonischem Thun uns zusammenfinden möchten — wahrlich, so habe ich alles, was ich brauche!

Ich will auf historischem Hintergrunde in möglichst helles Licht eines setzen, an dem mein Herz mit seiner Sehnsucht hängt, dasjenige, worin wenigstens meine Hoffnung von der Zukunft ihre Wurzeln hat. —

I.

Ich wende mich zunächst vom widerwärtigen Streite der Parteien zu demjenigen, was uns allen gemeinsam ist, uns alle verbinden könnte, zu den Erwartungen, welche sich in uns an die Erziehung knüpfen. Oder meinen wir nicht alle ohne Unterschied, dass, wenn es nur gelänge, das heranwachsende Geschlecht recht zu erziehen, in Zukunft alles besser sein werde? Ein schönes Vorrecht der christlich-veredelten Welt! Die Sehnsucht nach einer Erlösung von leiblichem Druck konnten wohl auch die Überlieferungen roher Völkerstämme fortpflanzen, von einem endlichen Siege des Reiches des Guten über das des Bösen konnten selbst die Träume der heidnischen Priester reden, ja über eine Kräftigung des Staates durch Kräftigung der Jugend — und wär's auch durch Übungen im Stehlen — selbst Gesetzgeber der alten Welt Verordnungen erlassen und der grosse Schüler des Sokrates Ideale zeichnen: die Idee einer Erhebung und Erlösung des ganzen Geschlechtes aber auf Grund einer Erhebung der Jugend, diese Idee, selbst wenn sie ohne eigentliche christliche Elemente auftritt, konnte nur im Kreise der christlich-veredelten Anschauungen der neuen Welt erzeugt und gepflegt werden.

Die Geschichte der Erziehung, welche mit der Geschichte der menschlichen Kultur gleichen Schritt geht, zeigt uns diese Idee

— ich möchte sie der Kürze wegen die pädagogische Messiasidee nennen — im Laufe der Zeiten zu mehreren Malen aufgehend, dann wieder erbleichend, aber bald in neuem Glanze wieder aufleuchtend, nimmer verschwindet sie ganz. Am hellsten tritt sie hervor in Zeiten der Gärung, wo die Hoffnung der Zukunft gefährdet erscheint. Wie hat nicht Luther hinausgerufen in das Land: „Liebe Herrn und Freunde — — es ist eine ernste und grosse Sache, da Christo und aller Welt viel anliegt, dass wir dem jungen Volke helfen und raten; damit ist denn auch uns und allen geholfen und geraten. — — Wir sind leider lange genug in der Finsternis verfaulet und verdorben: wir sind allzu lange genug deutsche Bestien gewesen. Lasset uns auch einmal die Vernunft brauchen!“ — — Und wie Luther so noch viele andere.

Es kann aber meine Absicht nicht sein, für den an sich klaren Gedanken noch viele Gewährsmänner reden zu lassen: ich gedenke vielmehr einer charakteristischen Gestalt, welche die pädagogische Messiasidee am Ende des vorigen, am Anfange des jetzigen Jahrhunderts und in unsern Zeiten angenommen hat, den Blick zuzuwenden.

Es sind sämtlich Zeiten, welche den bezeichneten Charakter an sich tragen, am meisten aber die Zeit, welche ich zunächst ins Auge fassen wollte, das letzte Viertel des vorigen Jahrhunderts. Wie sollte nicht aus ihm eine Stimme hervortönen, welche laut und mächtig die erziehende Generation zur Umkehr und zu Neugestaltung des ganzen Erziehungswerkes ruft? Ist es nicht die Zeit Ludwigs XIV? Wir kennen diese Zeit, und es ist nicht nötig, die abgenutzten Reden von der inneren Unwahrheit, Herzlosigkeit, Schwelgerei, totalen Vergiftung der Sitten hier zu wiederholen. Wir gedenken auch sogleich des Mannes, welcher damals mahnte, das heranwachsende Geschlecht aus dieser elenden, trostlosen Welt zu erretten. Es ist der Bürger von Genf, Jean Jacques Rousseau.

Keiner erkannte wohl mehr als er die Elendigkeit und Leerheit des damaligen Lebens, keiner sah wohl mehr als er in ihr die Keime der nahen Umwälzung üppig aufwuchern. Darum — wegen dieser inneren Wahrheit — hat auch sein Werk über

Erziehung, sein Emil, obwohl zweimal auf offenem Markte verbrannt, fort und fort bekämpft, verdammt, doch „die Reise um die Welt gemacht", wie das Ereignis, dessen Vorläufer er war.

Freilich musste er sie wohl kennen diese Zeit, da er selbst ihre Sünden mit getragen hatte! In seinen Confessions, der mit unerhörter Offenheit geschriebenen Selbstbiographie, zeigt er sich uns erst als frühreifes, um seine Kindheit betrogenes Kind (hatte ja sein Vater eine ganze Hausbibliothek von Romanen mit ihm durchgelesen!), dann als Schreiber bei einem trügerischen Notar, dann als gemisshandelten Lehrling eines Kupferstechers in Lüge und Betrug von seinem Genossen unterwiesen, dann als Vagabunden, dann als Konvertiten im Katechumenen-Hospiz zu Turin, von da nach vollbrachter Abschwörung des protestantischen Glaubens hinausgestossen und wieder vagabundierend, dann als Lakai in mehreren vornehmen Häusern, dann viele Jahre lang in rätselhaftem Verhältnisse bei einer Mad. de Warens, mit den buntesten Studien, mathematischen, religiösen, physikalischen, litterarischen, historischen, musikalischen beschäftigt, dazwischen auf Reisen in wunderlichen Abenteuern und Zuständen, dann plötzlich als Erzieher in einer adeligen Familie, wo er aber nach seinem eigenen Geständnis „immer das Gegenteil that von dem, was er hätte thun sollen", dann als Sekretär des französischen Gesandten in Venedig, dann in Paris, verbunden mit einem ungebildeten Mädchen, dann in litterarischen Verhältnissen zum Abbé de Condillac und Diderot, dann als gekrönten Preisbewerber und Schriftsteller, dadurch in Verbindung mit der vornehmen Welt des Hofes und den Schöngeistern, zwischen Bewunderung und Hass umhergetrieben. In der l'Hermitage und in Montmorency fand er ein Asyl bei Freunden; am letztern Orte schrieb er den Emil.

So geht seine Lebensbahn durch Sümpfe und Abgründe; aber so oft sie sich auch in ihnen zu verlieren scheint, immer taucht sie wieder auf; ja er kann geradezu die Gerechtigkeit, welche alle seine feindlichen Beurteiler, namentlich die deutschen, schwer verletzt haben, von uns fordern, dass wir bewundernd an ihm anerkennen das edle Selbstgefühl, mit welchem er von dem Scheinwesen der bureaux d'esprit und der Koterie von d'Alembert,

Holbach, Grimm, Marmontel samt ihren glänzenden Lastern fortdauernd sich fern hielt. Was er aus dem Leben in der Welt davongetragen hatte, war ein trauriger Gewinn, das Gefühl des Verdrusses, ein fort und fort wachsender Zorn. Der Kern seiner Lebensansicht, das Thema, welches er in mehreren seiner Schriften und schon in seiner ersten Preisschrift variiert hatte, liegt in den Anfangsworten des Emil: „Alles ist gut, wie es aus „den Händen des Urhebers aller Dinge hervorgeht; alles ent„artet unter den Händen des Menschen. Er zwingt einen Frucht„boden die Erzeugnisse eines anderen zu nähren, einen Baum „die Früchte eines anderen zu tragen. Er mischt und mengt „Klimate, Elemente, Jahreszeiten untereinander, er verstümmelt „seinen Hund, sein Pferd, seinen Sklaven, alles kehrt er um, „alles entstellt er. Er liebt die Missgestalt, die Ungeheuer, er „will nichts lassen, wie es die Natur geschaffen hat, selbst den „Menschen nicht. Man muss denselben für ihn abrichten wie ein „Reitpferd, man muss ihn nach seiner Mode zustutzen wie den „Baum seines Gartens."

Ein solches Bekenntnis an der Spitze eines Erziehungswerkes lässt sich leicht fortsetzen. Oder wird jemand überrascht, wenn Rousseau nun der Erziehung als oberstes Gesetz aufgiebt sein: *„empêcher que rien ne soit fait?"* Ja, dieses Fernhalten von allen Einflüssen der umgebenden Welt, dieses Gehenlassen der Natur wird ganz von selbst euren Zögling zum Idealmenschen heranwachsen lassen. Aber wie soll das möglich sein?

Rousseau weiss dafür leicht Rat. Er verlangt einen Führer für das Kind, welcher selbst ein wahrer und wohl ausgestatteter Mensch ist, der mit seinem Zögling — einer von Familienbanden nicht gefesselten Waise — einen von aller Welt abgeschlossenen Raum sich zum Aufenthalte sucht. Niemand darf sich einmengen wollen, selbst ein Arzt nicht, ja der am wenigsten, denn die Arzneikunst ist eine Kunst, welche den Menschen weit schädlicher ist als alle Übel, welche sie zu heilen vorgiebt. Der Führer geht dem Zögling nicht von der Seite, löst ihm die lästigen Fesseln der modischen Tracht und Lebensweise, sorgt unablässig dass alle Eindrücke, Anregungen zu der Zeit und in der Weise sich darbieten, wie es die natürliche Entwickelung verlangt, giebt

ihm keine Lehre früher, als bis das Leben selbst ihm nach derselben den Durst geweckt hat — und das alles nicht bloss für die Zeit der Unreife: nein, Rousseau schreibt ihm vor: „Man bemächtige sich des Menschen, sobald er geboren ist, und lasse ihn nicht los, bis er ein Mann ist!“ — Bis er ein Mann ist? Ja, Rousseau führt seinen mannbar werdenden Emil mit eigener Hand in die Welt, lehrt ihn das Schauspiel der Welt betrachten, d. h. die Schauspieler verachten, er sucht mit ihm die künftige Gattin, macht durch alle die bekannten Künste der Familiendiplomatie die Bekanntschaft und Annäherung möglich, begleitet die jungen Eheleute an ihren eigenen Herd, wacht und leitet da fort und fort bis — . . eines Morgens kurz vor der Geburt des ersten Sohnes Emil in sein Zimmer tritt und unter einer Umarmung ihm unter andern ausspricht: . . „Gott sei für, dass Sie etwa „gar noch den Sohn dessen erziehen sollten, den Sie zum Vater „erzogen haben! Gott verhüte, dass eine so heilige und so schöne „Pflicht durch jemand anders erfüllt werde, als durch mich selbst „. . . . allein Sie müssen nun wenigstens der Lehrer der jungen „Lehrmeister sein.“ —

Da liegt es vor uns das Bild einer Erziehung, durch welche die kranke Zeit geheilt werden sollte. Gewiss eine Ansicht, welche, so sehr sie auch im einzelnen sich Anerkennung erzwingt — und in Wahrheit ist sie damals wie ein frischer Sturmwind über das Land dahin gebraust und hat die Lebensräume der Kinder gesäubert — trotzdem als Ganzes im höchsten Grade die Eigenschaft besitzt, Fragen, Bedenken, Widerspruch anzuregen. Zwar nicht daran wollen wir gleich andern Anstoss nehmen, dass Rousseau's Zögling eine Waise und sein Erzieher ein ihm fremder Mann sein solle, denn diese Momente gehören nur dem Kleide des Systems an. Sein Grundgedanke liegt einfach in dem Begriff einer isolierten und negativen Privaterziehung, und ihrem Wesen nach ist seine ganze Forderung geradezu an die Eltern gerichtet. Aber darüber mögen wir billigerweise und mit Recht Bedenken haben: erstens, ob denn die sogenannte Natur wirklich so ohne weiteres einen Idealmenschen zu Tage fördern werde? Denn wenn sie das könnte, so wäre ja vor allem ganz rätselhaft, wie die Natur von vornherein und das erste

Mal, mag's geschehen sein wann's will, gleichsam sich selbst untreu werden konnte und einen Menschen entstehen liess, der dann einen Krieg mit ihr, der eigenen Mutter, begann. Wir werden im Gegenteil des uralten wohl bewährten Gedankens uns nicht entschlagen können, dass zwei Naturen im Menschen sich um die Herrschaft streiten und besondere positive Leitung fordern, zwei Seelen gleichsam: „die eine hält in derber Liebeslust sich an die Welt mit klammernden Organen, die andre hebt gewaltsam sich vom Dust zu den Gefilden hoher Ahnen", und dass insbesondere gewisse Gesinnungen nur im Umgange mit anderen wachsen und gekräftigt werden, ein Charakter sich nur „bilde in dem Strom der Welt". Und zweitens: was sollte es helfen, wenn da und dort eine Familie sich isolierte und für eine ideale Erziehung sich selbst ganz und gar opferte? Und vorausgesetzt, es wollten's alle thun, um eine schönere Zukunft heraufzubeschwören, wie sollte das ausführbar sein?

Fragen wir solches nicht von Rousseau! Der Eremit von Montmorency wird uns nicht antworten. Er verachtet viel zu sehr sein Geschlecht, als dass ihn die Sorge um die wirkliche Ausführung ernstlich bekümmern könnte. Aber ein anderer ist in der Nähe, welcher die treffenden Antworten in seinen eigenen Vorschlägen in Bereitschaft hat, der Zweite, dessen Hoffen und Streben — am Anfange dieses Jahrhunderts — ich entfalten wollte. Es ist ein uns allen wohl bekannter lieber Mann mit deutschem Herz und deutscher Liebe.

„Sollte eine gesunkene Nation", ruft er aus, „dennoch sich retten können, so müsste dies durch ein ganz neues, bisher noch niemals gebrauchtes Mittel, vermittelst der Erschaffung einer ganz neuen Ordnung der Dinge, geschehen. — Das Rettungsmittel, dessen Anzeige ich versprochen, besteht in der Bildung zu einem durchaus neuen Selbst und in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben erloschen, zu einem ganz neuen Leben; — mit einem Worte, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich als das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe."

Ich brauche den Namen des Redners kaum zu nennen: es ist Johann Gottlieb Fichte, in den Jahren glorreichen

Andenkens eine Zierde der Universität Jena, damals aber — es war im Jahre 1808 — in der von Franzosen besetzten Hauptstadt des gedemütigten Preussens. Hier steht er, so zu sagen, umringt von französischen Bajonetten, im Kreise von Hunderten von Zuhörern und redet zu ihnen, die er als Vertreter seiner Nation anruft, von der „Selbstsucht, Verzagtheit, Willenlosigkeit" des lebenden Geschlechtes und mahnt sie, die Jungen und die Alten, die Lernenden wie die Gelehrten, die Regierten wie die Regierenden, ohne Verzug Hand anzulegen an die Rettung des deutschen Vaterlandes. Volle Wahrheit war's, was er von sich in der neunten seiner Reden an die deutsche Nation bekannte: „dass „allein die Liebe zum Vaterlande ihn getrieben habe, auf jede „Gefahr hin zu sagen, was er gesagt habe, indem dermalen gar „nichts übrig geblieben sei denn das Sagen!"

Wenn er nun so das tiefe innere Elend der Zeit beklagt und die bisherige Erziehung schwer anklagt, so dass er ihr geradezu die Schuld beimisst, warum „das bisherige menschliche Leben in der Regel eine im steigenden Fortschritte begriffene Entwickelung der Sündhaftigkeit war" — ist's nicht, als ob der Geist des Genfer Philosophen aus dem Grabe auferstanden wäre? Was Wunder also, dass auch die Folgerungen aus den gleichen Voraussetzungen einander ähneln!

Zwar nach einer Rousseau'schen Vergötterung der Natur würden wir bei Fichte vergeblich suchen, so sehr er auf der einen Seite mit seiner eigentümlichen Derbheit gegen die schroffe Lehre von der Erbsünde streitet und so sehr er auf der andern Seite für die naturgemässe Bildungsweise Pestalozzis Teilnahme an den Tag legt. Auch erwartet er nicht von der stillen Kunst einer Privaterziehung die Tilgung der grossen Schuld der Zeit, denn in der Idee einer Nationalerziehung, wie wir schon hörten, geht seine ganze Hoffnung auf und „an diesem Bande will er", wie er sagt, „die Verbesserung und Umschaffung des gesamten Menschengeschlechtes zuerst in die Welt einführen". Aber Isolierung des heranwachsenden Geschlechtes von der gesamten Welt der Erwachsenen ist bei ihm das Zauberwort wie bei jenem. Und wie sollte es auch anders sein! Wer, wie Fichte, die Gewissheit hat, dass die Kinder in der Berührung mit uns

unvermeidlich verderben müssen — denn „wir sind", sagt er, „in der Regel und nach der grossen Mehrheit genommen, durchaus „verkehrt, teils ohne es zu wissen und indem wir selbst ebenso „unbefangen wie unsere Kinder unsere Verkehrtheit für das rechte „halten; oder, wenn wir es auch wüssten, wie vermöchten wir „doch in der Gesellschaft unserer Kinder plötzlich das, was ein „langes Leben uns zur zweiten Natur gemacht, abzulegen und „unsern ganzen alten Sinn und Geist mit einem neuen zu ver-„tauschen?" — wer diese Gewissheit hat, wie sollte der nicht mit ihm fortfahren müssen: „Haben wir einen Funken Liebe für sie, „so müssen wir sie entfernen aus unserm verpestenden Dunstkreise „und einen reinern Aufenthalt für sie errichten."

So soll also ein solcher reinerer Aufenthalt der Kinderwelt bereitet werden durch Gründung von Anstalten nach dem Muster der Pestalozzi'schen, dahin soll die gesamte Jugend vom unterrichtsfähigen Alter gebracht werden, Knaben und Mädchen bis ins Ende der Bildungszeit vereinigt, „damit beide Geschlechter „erst gegenseitig in einander die gemeinsame Menschheit anerkennen „und lieben lernen", die Anstalt muss eine bestimmte Verfassung erhalten, junge wohl vorgebildete Erzieher und Erzieherinnen leiten in naturgemässer Weise Unterricht und Leben, unter ihnen möge jedes Kind frei und so, wie sein Vertrauen und sein Gefühl dasselbe treibt, einen zum besondern Freunde und gleichsam Gewissens-Rate sich wählen, und wenn dann unter diesen Einwirkungen das freie Wohlgefallen am Rechten und Guten gewachsen ist und freudige Selbstverleugnung erzeugt hat, dann — etwa nach einem Zeitraum von 25 Jahren — trete das neue Geschlecht in die Kreise des Lebens zurück, da werden die Alten, welche sich einst entschlossen, sich zum Samenkorn des Bessern zu machen, die neue edlere Welt anerkennen, das alte Schlechte, nicht mehr fähig zu bestehen, wird dem guten Neuen weichen, durch dasselbe erstickt werden! —

Dieses also ist Fichte's Ideal, ich möchte sagen, sein ganzes Wesen, seine liebenswürdige deutsche Seele! An diesem Ideal hing er mit seiner ganzen Sehnsucht. „Ich hoffe", ruft er uns zu, „vielleicht täusche ich mich selbst, aber da ich nur um dieser Hoffnung willen noch leben mag, so kann ich es nicht lassen,

zu hoffen — ich hoffe, dass ich einige Deutsche überzeugen und sie zur Einsicht bringen werde, dass es allein die Erziehung sei, die uns retten könne von allen Übeln, die uns drücken."

Sind wir von seinen Plänen überzeugt? In den Zügen des Bildes, welches er vor uns gezeichnet hat, ist Gesundes und Ungesundes, Natürliches und Unnatürliches so wunderbar mit einander gemischt, dass wir die Kritik nur schwer unterdrücken. Ich will aber jetzt von der Beurteilung des Einzelnen absehen und um die Betrachtung weiter zu führen, nur auf eins die Aufmerksamkeit lenken.

Zugegeben, es läge in einer allgemeinen öffentlichen Erziehung alle Hoffnung und die Bedingung für die Erlösung der Menschheit eingeschlossen, wie konnte Fichte — wie er doch thut — der ersten Lebensjahre vergessen, dieser wichtigsten Zeit sich nicht bemächtigen wollen, der Zeit der Aussaat für die ganze Ernte der Zukunft?

Es war nur ein natürlicher Fortschritt, wenn ein Späterer dieses Gedankens sich bemächtigte und die Geschichte der Pädagogik hat auch für diese Fortentwickelung der pädagogischen Messiasidee in der Litteratur einen Repräsentanten aufzuweisen. Er gehört unserer Zeit an. Es ist das Werk von Victor Considérant: „*Théorie de l'éducation naturelle et attrayante.*"

Wir kennen Considérant bereits als Schüler und Anhänger Fourier's, und sein eben genanntes Werk ist genau genommen nur eine Ausführung der Ideen, welche Fourier in „*le nouveau monde industriel*" niedergelegt hat. Ja wir begegnen in unserem Buche einer Apotheose Fourier's, so glänzend und farbenreich, wie nur je eine von einem begeisterten Jünger auf seinen Herrn und Meister veranstaltet worden ist. Er wird „ein Genius genannt, „der für immer auf unserem Planeten die mächtigste und frucht„barste Inkarnation des Genius der Menschheit sein wird, welcher „auf der Erde das ruhmvolle Sakrament der Freiheit und das „heilige Sakrament des Glückes stiftete."

Uns könnten solche Ausbrüche fieberhafter Begeisterung wohl eher ein natürliches Gefühl des Gegenstrebens erwecken: lassen wir uns nicht abhalten, der Entdeckung, welche der Sozialismus auch zum Heile der Kinder gemacht haben will, näher zu treten,

Der Ausgangspunkt der neuen Lehre ist derselbe, fast dem Ausdruck nach derselbe, den wir bei Fichte und Rousseau gefunden haben, eine harte, bittere Anklage gegen die Erziehung der Gegenwart. „O menschliche Natur", ruft Considérant aus, „schöne herrliche menschliche Natur, was hat man aus dir ge„macht, was hat man aus dir gemacht! Wie hat man dich zur „Erde gebeugt, wie haben sie dich den Tieren ähnlich gemacht, „die weiden!" — Darum mag er nichts wissen von der Privaterziehung und bekämpft den in vielem verwandten Rousseau auf das heftigste, noch von der sogenannten öffentlichen Erziehung in den Colléges, Alumnaten, Pensionaten, ja den letztern, wenngleich tief gehassten, giebt er noch den Vorzug, weil sie doch wenigstens nicht so tief greifen in der Leitung. Das Collége ist ihm das Gefängnis, in welchem die Gefangenen mehrmals auf den Hofraum gehen dürfen, die Privaterziehung die Haft im Kerker, das Collége ist noch vorzuziehen, „weil die Kette am Halse des Sklaven länger ist".

Wie könnte das System hier an eine Heilung der Gebrechen innerhalb der bestehenden Verhältnisse denken! „Wir leben in einem sozialen Moraste", heisst es. „Mitten in diesen stehenden Sümpfen, umgeben von einer lange schon verpesteten Atmosphäre, haben wir einen abgestumpften Geruch, den diese schädlichen Dünste nicht stören." — Aber stört etwa jemanden das Grelle in diesen Kraftausdrücken? „Die, welche in der Harmonie leben", sagt der Verfasser, „werden sagen: das war noch sehr gelinde ausgedrückt!"

Das Losungswort ist also wie bei Rousseau: „Thut mit dem Kinde das reine Gegenteil von dem, was jetzt geschieht!" Bringt es weg aus dem Gewebe von Widersprüchen, zwischen denen es immer und immer hin und her geworfen wird, schafft ihm Gelegenheit zu Produktionen, anstatt dass ihr jetzt nur Lehre auf Lehre häuft und so gleichsam Samen auf Steine legt! Das Geheimnis einer gänzlichen Umgestaltung der Dinge liegt einfach in dem Zauberworte: „societäre Erziehung".

Wir könnten nun hierbei an die bekannten Ideale und Idole der Fourieristen denken, an die Phalange, d. h. an die aus 4—500 Familien bestehende Gemeine, in welcher jeder im Verhältnis

seiner Arbeit, seines Talentes, seines Kapitals am gemeinsamen Gewinn Anteil hat, an die Phalanstère, das grosse palastähnliche Wohnhaus aller mit seiner Menge von Nebengebäuden und Ställen, an die Welt bunter Thätigkeiten, wodurch das Ganze belebt wird — an dieses und vieles andere könnten wir denken. Allein, da Considérant uns ausdrücklich gestattet, das System der societären Erziehung von dem societären Régime getrennt zu denken, so machen wir, — um unsere Betrachtung nicht zu zerstreuen und in die politischen, staatsökonomischen, moralischen, religiösen Reflexionen, welche alle an das System des Sozialismus sich heften, hinein gezogen zu werden — so machen wir, sage ich, von der gestatteten Beschränkung Gebrauch und fassen bloss die societäre Erziehung näher ins Auge. Sie macht, um es kurz zu sagen, darauf Anspruch, eine einheitliche und anziehende zu sein und als solche: eine universelle und keine exceptionelle, eine den Neigungen gemässe und keine willkürliche, eine konvergente und keine divergente, eine aktive und keine passive, eine allseitige und keine einseitige, eine vollständige und keine teilweise, eine entwickelnde und keine zwingende. Ein grosses Ziel fürwahr! Nun — wie sucht sie's zu erreichen?

Die erste äussere Bedingung ist, dass die Jugend bis zum zwanzigsten Jahre in einer, der Zahl von 400 Familien entsprechenden Anzahl, also von mehr als 1000, auf einem gemeinsamen Boden zu einer Gemeinde vereinigt wird, in der Kinder-Phalanstère. Die zweite Bedingung, eine innere, liegt darin, dass alle und jede Thätigkeit der Kinder auf ihre ursprünglichen Neigungen (Passionen) gegründet ist.

Alles kommt darauf an, dass das Individuum diejenige Atmosphäre finde, welche seiner Entwickelung die günstigste ist, daher später die ganze Lebensordnung so gestaltet ist, dass die „Attraktionen" sich von selbst bilden können. In der ersten Lebenszeit wird die Umgebung natürlich durch die Phalange bestimmt. So finden wir für die Kinder des ersten, zweiten, dritten Jahres je einen grossen, hellen, warmen Saal und in diesem die Kleinen wieder nach ihrem Naturell abgeteilt. Wie diese Abteilung im ersten Lebensjahre möglich sei? das frage man nicht; genug, Considérant setzt es voraus und teilt darum mit naiver Sicherheit

den Ruhigen unter den Kleinen als Wärterinnen zu die am wenigsten Geduldigen, den Trotzköpfen Wärterinnen von gemischtem Charakter, den Quälgeistern solche, welche zum Dulden geneigt sind. Das Amt der Wärterinnen ist ein sehr angesehenes, Frauen aus allen Ständen bewerben sich darum, dazwischen erscheinen beliebig oft die eigentlichen Mütter der Kleinen, sie zu liebkosen. Allen aber wohnt bei ein Gefühl sogenannter „korporativer Mutterschaft".

Rätsel über Rätsel! Aber halten wir uns dabei nicht auf, unlösbare Fragen aufzuwerfen, sehen wir uns weiter in der Phalanstère um nach den reiferen Lebensaltern! Vom dritten Jahre an sind die sämtlichen Kinder in sechs Tribus verteilt, von denen jede einen männlichen und einen weiblichen Chor enthält. In Serien sind sie zu allerlei Thätigkeiten versammelt, auf dem Felde, bei den Tieren, bei industriellen Arbeiten, in der Küche. Nur solche der gleichen Altersklasse, welche gleiche Neigung haben, finden sich zusammen, sie treffen in ihrer Serie und in den höheren, die sie beobachten, zahllos viele Anregungen für die verschiedenen Triebe, für die Nachäffungssucht, die Lärm- und Spürlust und andere. Zwanglos ihrer Natur folgend, aufgemuntert durch allerlei Auszeichnungen, angefeuert durch Musik und Feierlichkeiten, leben sie ein seliges Leben dahin, im Genusse einer vollen Harmonie. So überhaupt, am meisten bei den vielen Festen und Zügen, welche das Leben in der Phalanstère mit sich führt. Mit Federbüschen und Fahnen, unter Liederklang und beim Schalle von Trommeln und Pfeifen ziehen sie einher, diese führen künstlerische Tänze aus, andere, die Kleinen, streuen Blumen: kurz, man kann den Kindern, die noch ausserhalb in der argen Welt zurückgehalten werden, zurufen: „Kommt, schöne fröhliche „kleine Kinder! Kommt mit euren Charakteren, vielfältig, wie die „Farben und Gerüche der Blumen eurer Gärten, kommt, zarte „Knospen der Zukunft, um euch in der Sonne der Harmonie zu „entfalten!" Ja, so siegestrunken ist unser Redner, dass er seine überraschten Leser gar nicht will fragen lassen: „Also wäre eine solche Phalange der Harmonie ein vollständiges Paradies?" Sondern er setzt gleich hinzu: „Mehr als das Paradies, mehr noch wenigstens

„als alle Beschreibungen, die man uns davon gemacht hat. Das „Paradies ist das Reich Gottes!“

Ja, wollen wir antworten, wenn nur Gott drin wäre! Aber eine kalte Luft weht uns an, wenn wir in dieses herzlose Getriebe hineintreten, wo die Befriedigung der Neigungen und vor allem die Freude an Putz und Auszeichnung die Kräfte in Bewegung setzt, ein Schrecken überkommt uns, wenn wir als grosse Lehre verkündigen hören: „das ganze Geheimnis der Erziehung besteht darin, den Neigungen einen Anstoss zu geben und in ihnen einen lebendigen aufstrebenden Ehrgeiz zu erwecken.“

Wie aber? Wenn nun, wie auch versucht worden, diesen ganzen Veranstaltungen ein moralisches und religiöses Element zugesellt würde, möchte dann wohl diese Form der Erziehung ihrer höchsten Bestimmung entsprechen? . . . Wir müssen, um die Antwort auf diese tiefgreifende Frage zu finden, eine kurze Betrachtung auf die eigentliche Aufgabe der Erziehung, so zu sagen auf ihr Sein und Wesen wenden.

II.

Ich denke mir gern das Leben der Erziehung unter dem Bilde einer gemeinsamen Reise durch das Land des Lebens. Ich gebe dem Kinde einen idealen Führer, einen Genius, in welcher Gestalt auch immer dieser ihm wirklich nahen wird. Der hat das Kind nicht bloss zu pflegen und zu nähren und zu wärmen, er soll es auch — und vornehmlich dieses — einführen und leiten durch die mancherlei Pfade des Lebens, auf seine Höhen, in seine Tiefen, an seine Ströme, seine Quellen, soll's bewahren und schützen vor Gefahr und Not. Er wird es bald auf seinen Armen tragen, bald an seiner Hand führen, bald in seinem Schosse ruhen lassen. Er wird es an die bunten Gestalten im Lebensgarten heranführen, dass diese Welt ihre Bilder in der jungen Seele abspiegle; und den Kreisen der Menschen wird er es nicht entfremden, nein, willig zuführen, dass der Blick an dem Blick, die Seele an der Seele sich belebe. Aber klopfenden Herzens wird er nahe stehen, dass nicht ein unreines Bild seinen Schatten in die zarte Seele werfe; mehr als vor dem Stich des Insekts und vor dem Biss der Schlange wird er zittern vor dem Gifte der bösen

Rede und der bösen That. Aber er wagt sie dennoch weiter die Wanderung, ihn stärkt sein gläubig Vertrauen und die Hoffnung, dass in gesunder Natur und bei warmer Sorge gar manche Wunde sich heilen lasse. Er lässt seinen Schützling herantreten an die Dinge, an ihnen seine Kraft und seine Gabe zu versuchen, er lässt ihn fröhlich sich tummeln auf den Fluren des Frühlings und dem bunten Schmetterling der Freude nachjagen, aber immer verfolgt ihn das liebende Auge, nicht bloss um ihm zuzurufen, wo ein verborgener Abgrund in der Nähe oder ein trügerisches Licht in der Ferne Gefahr droht: es will auch spähen nach den Regungen der eigentümlichen Natur gerade seines Pfleglings. Und wo das Auge diese erforscht oder das Ohr die leisesten Klänge aus dem Innern des Kleinen vernommen hat, da steht andächtig still die Sorge des Führers und erwägt ängstlich, was wohl ihm, dem Mutigen oder Zaghaften, dem Flüchtigen oder Bedächtigen, dem Schroffen oder dem Milden am meisten frommen möge und aus dem Reichtum seines Gemütes reicht er ihm die liebste, beste Gabe. Ob diese Gabe, die er dem Säemanne gleich dem weichen Boden des kindlichen Gemütes anvertraute, gedeihen und Segen bringen werde, auch wenn eine reine Luft das Saatkorn umgiebt? Seine Bitte wendet sich aufwärts zu der Leben spendenden Sonne und hofft und harrt... Aber wenn der allmächtige Strahl Leben in dem Schlummernden geweckt hat, wenn das Gemüt von den ersten Regungen des Göttlichen geheimnisvoll durchzogen wird, vermag dann das Auge des Führers in diese Tiefen zu dringen, um nun erst noch tiefere sinnige Sorge der Liebe dem zarten leicht verletzlichen Keime zu widmen? — — —

Kehren wir zurück aus dem Bilde in die vor uns liegende Welt. Wird der menschliche Erzieher mit solcher Schärfe des Auges, solcher Wärme der Sorge ausgestattet sein? Wo giebt's einen so gesegneten Erzieher? Und wer ist er, den wir als Genius der Kindheit begrüssen dürfen?

Soviel ist von vornherein gewiss: in Fichte's National-Erziehungs-Anstalt, im Kreise seiner gebildeten Erzieher und Erzieherinnen werden wir ihn nicht zu suchen haben, denn unser Auge späht nach einem Pfleger vor allem für die erste Frühlings-

zeit des Lebens, die sieben ersten Lebensjahre, und für diese ist in seiner Anstalt kein Raum.

Aber vielleicht unter den Pflegern und Pflegerinnen der Kinder-Phalanstère? . . . Auch unter diesen nicht! Denn erstens wissen wir von ihnen zunächst nur soviel, dass sie fein geübt sind, die Neigungen der Kleinen auszuspähen, haben also noch keineswegs Gewissheit, ob sie zu Pflegerinnen des Göttlichen im Kinde, worauf es uns doch zumeist ankommt, geeignet sein werden. Und zweitens, um so zu schauen und so zu leiten, wie wir's oben unserem idealen Führer, dem Genius, zuteilten, dazu, ja dazu wird ein ganz Anderes erforderlich sein, als das blosse Talent, zumal das durch Ehre und Auszeichnung hervorgerufene!

Nun was ist denn dieses Eine? — Die Naturwissenschaft hat, seitdem sie aus der Hand der Kunst das Mikroskop empfangen, einen Blick in eine ganz neue, bisher mit Dunkel und Geheimnis bedeckte Welt gethan. Mittelst dieses um das Vielhundertfache verschärften Auges vermag sie in die stille Werkstätte der Natur zu schauen und das Entstehen des ersten organischen Lebens, die Bildung des Zellenkernes, zu belauschen. Die Welt der Menschen hat für das Reich des Geistes ein Auge, jenem an Schärfe gleich; es schaut gleich ihm in die tiefsten Tiefen, aber der Seele . . . es ist das Mutterauge. Gleichwie beim heimkehrenden Wanderburschen, „wie sehr auch die Sonn' ihm das Antlitz verbrannt, das Mutteraug' hat ihn doch gleich erkannt" — so feiert es noch immer, wenn alle irren, seine schönsten Triumphe. Denn die Liebe, sie ist jenes Eine, wonach wir fragten, jenes Eine, welches das Auge hell und sicher macht, die Liebe hat nirgends eine liebere und sichere Wohnstätte als im Herzen der Mutter. Und die Mutter allein ist der Genius der ersten Kindheit!

Also von daher, aus dem Kreise der Mütter soll unsere Hoffnung einer besseren Zukunft kommen? Und wenn wir an den Anfang unserer Betrachtungen zurückgehen und der Mahnungen Luthers und der edelsten Menschen aller Zeiten gedenken, — von den Müttern sollen wir uns Hilfe erflehen, dass in Zukunft mehr Sinn für das Edle, mehr Treue, mehr Liebe, mehr Glaube, mehr Selbstverleugnung, mehr Eintracht unter uns wohnen,

an die Mütter sollen wir uns wenden auch mit unsern liebsten vaterländischen Hoffnungen? . . . Aber sollen wir nicht wiederholen, was Napoleon zu Mad. Champan gesprochen: „Madame, schaffen Sie Mütter, die ihre Kinder erziehen können!“ Und entmutigt uns, die Herangewachsenen, nicht Goethe's Paradoxon:

„Man könnt' erzogne Kinder gebären,
„Wenn die Eltern erzogen wären.“

Oder, wer rettet uns von Fichte's trostloser, oben genannter Weissagung, dass wir allzuverkehrt seien, als dass die Jugend in unserer Nähe gedeihen könnte? Fichte selbst, der uns niedergeschlagen, soll uns erheben. Denn was er gegenüber der Verkehrtheit seines Zeitalters und dieser zum Trotz hoffen konnte, dass eine für seine vielen Erziehungsanstalten ausreichende Zahl von gebildeten Erziehern und Erzieherinnen der Kinderwelt mit Erfolg sich opfern würden: das werden wir doch wahrlich von denen hoffen dürfen, welche durch tausend geheimnisvolle Bande an ihre Kleinen gekettet sind? Ja gewiss, sie sind unsere Hoffnung, so sie nur wollen, ernstlich wollen, mit der Innigkeit der Liebe wollen, als deren natürliche Vertreterinnen wir sie zu ehren pflegen. — Werden sie wollen?

Liebes, deutsches Vaterland! Ich bin so manches Jahr über deine freundlichen Fluren gewandert, bin freudig gestanden bei der lauten Betriebsamkeit deiner Städte und der stillen Arbeit deiner Dörfer, bin eingekehrt in deinen Kinderstuben und habe einen Blick geworfen in die Zimmer deiner Mütter. Aber bei den Arbeiten vernahm ich nur Reden von Gewinn und Verlust, in den Kinderstuben fand ich, ach wie selten die Mütter, auf dem Arbeitstisch deiner Mädchen und Frauen sah ich kunstreiche Gewebe oder litterarische Werke, aber unter diesen eher alle Dichter des In- und Auslandes, ja eher selbst die abscheulichen Mysterien, als die Levana deines gemütreichen Jean Paul oder die mütterliche Gabe der sinnreichen erfahrnen Necker de Saussure! Sie liebten herzinnig ihre Kleinen und liessen's doch geschehen, dass in dem Raume, wo mehr gesäet wird als im akademischen Auditorium, von roher Hand die ersten Keime von Furcht, oder Trotz, oder Herzlosigkeit, oder Unredlichkeit, oder Wollust in die jungen Seelen gepflanzt wurden! Sie liebten herzinnig ihre Kleinen

und dachten nicht daran, sich in der Zeit der Jugend und im mütterlichen Amte Sinn und Herz zuzubereiten für das Werk schwerer Verantwortung, dass sie unterscheiden lernten Grosses und Kleines in dem Wesen der Kinder, dass sie sich bewahrten vor Fehlgriffen, die in Gift verwandelten, was in Liebe geboten war, vor Nichtachten dessen, was vielleicht Vorbote schweren Unheils ist! — Ach, und auch deine Bewahranstalten kenne ich, deine herzlosen Bewahranstalten! Wo Aufsicht und Sorge von einer Hand oftmals in reichem Masse geboten ward, aber nirgends die andauernde Wärme mütterlicher Führung mir entgegenstrahlte ... weil die vielen, die da helfen könnten, bei dieser Pflanzstätte, die zugleich ihre eigene Bildungsstätte sein würde, nur flüchtig vorübergingen!

Soll's bei dir anders werden, mein Volk, soll Grosses und Edles in dir gedeihen — wie du in Wahrheit zu Grossem und Edlem bestimmt schienst — so wende dich an deine Mütter! Wenn erst nicht da und dort eine — wie schon heute — im stillen Kreise ihren Kleinen sich hingiebt, sondern recht viele, nicht als Lehrmeisterinnen, wie Pestalozzi wollte, sondern als Schutzengel für die Seelen; wenn diese im edlen Bunde von den Lebensquellen, welche in Lehre und Erfahrung fliessen, sich tränken, und zwar still und geräuschlos, nicht aber als Bürgerinnen einer hochmütigen Damenakademie; wenn diejenigen deiner Frauen, welche es vermögen, und namentlich auch deine Jungfrauen der armen Verwaisten sich annehmen, denen Tod oder Not oder Sünde die Mutter wegriss, diese die himmlische Wärme weiblicher Sorge empfinden lassen, wozu wir keiner Goethestiftung für sogenannte „Kindergärtnerinnen" bedürfen, — dann ist der erste Schritt gethan, und es beginnt von da an die schöne Zeit, welcher deine Dichter und die edelsten deiner Söhne sich entgegensehnen. —

Solche Hoffnung soll uns nichts und niemand rauben! Nicht der Spott des Hochmutes, so sehr er auch gerade da am bittersten wird, wo man die Leere seines aufgeblasenen Wesens aufdeckt, nicht der Trotz der Trägheit, so sehr sie auch gerade da um sich schlägt, wo man von ihrem Polster sie aufstören will. Lassen wir diese! Sie werden früh genug gerichtet, ja sie sind schon gerichtet! —

Aber auch nicht unsere eigne Kleinmütigkeit, welche bei dem Gedanken an den Wechsel und die Stürme des Lebens, an seine Abwege und Abgründe zittern möchte, welche uns einreden will, das unablässige Gängeln an unserer Hand sei das einzige, worauf unsere Liebe und Hoffnung für den jungen Wanderer zuverlässig sich stützen könne. Wir werden vor allem im Glauben der Väter ruhen: „Wo der Herr die Stadt nicht bewachet, da wachet umsonst der Wächter"; wir werden zu den Weissagungen der Wissenschaft mit unsern Fragen uns flüchten und getröstet von dannen gehen, wenn sie verkündet, dass die frühesten Gaben an das menschliche Gemüt am längsten und sichersten bewahrt werden, dass namentlich alles, was bekränzt von den Blumen der Liebe auf dem Altar des Herzens niedergelegt wurde, eine wunderbare Zauberkraft besitzt, die bösen Mächte fern zu halten. Hätten wir nur jenes Erste, dass unsere Kleinen bis zum angehenden Knabenalter nur in der gesunden Wärme der mütterlichen Atmosphäre gewachsen und an der Hand ihrer Schutzengel bis dahin gewandelt wären: o, wir könnten dann ruhiger bleiben als jetzt, wenn wir während der eigentlichen Bildungszeit von rohen Händen sie hin- und herzerren sehen. Wohl wahr, es ist ein bejammernswertes Unglück, dass noch immer habsüchtige Spekulanten auf die Jugend Jagd machen wie auf eine Sache, dass ungeweihte und ungebildete Naturen an der edlen Kunst der Jugendbildung wie an grobem Handwerk ihren Lebensunterhalt suchen, dass politische Parteien aller Farben die heiligen Räume der Schule, welche als Tempel am Ufersrand durch die Wogen des Lebens nicht getroffen werden sollte, mit den widerlichen Stimmen ihres Hasses und ihrer Verblendung erfüllen: und noch trauriger, dass gegen solchen Verrat an der Hoffnung der Zukunft die Guten sich nicht mehr zusammenschliessen wie zum Kampfe auf Leben und Tod: aber eben so wahr ist, dass die Kraft edler Jugendeindrücke, wie sie ein christlich Mutterherz geben kann, dieses und vieles andere Böse überwindet, „wie die Biene alles in Honig, die Spinne in Gift verwandelt", und dass dann nach vielen Jahren mitten aus dem Dunkel der helle Schein der ersten Liebe wieder und nur herrlicher hervorstrahlt. — Oder hat jemals ein edler Sohn der edlen

Mutter vergessen? Wie oft mag schon an dem Hügel, unter dem ein treues Mutterherz schlummerte, die Thräne der Reue geflossen und der Schwur der Besserung erneuert worden sein! Und so wie die Mutter unter Thränen und Angst den mit den Wogen des Lebens kämpfenden Jüngling vom Ufer aus mit dem sehnenden Auge ohne Unterlass sucht, so verliert das Kindesauge der Mutter Antlitz auf allen seinen Wanderungen durchs Leben nimmer aus dem Gesichte. Ja am Abende des Lebens, „wenn das matte Auge zu den blauen Bergen der Kinderzeit sich zurücke wendet, da steigt hernieder von den Höhen die verklärte Gestalt der Mutter ihm entgegen“ und er labt sich an den lieben teuren Zügen!

Drum auf! Rede wer reden kann, zu den Müttern, dass die Schlafenden erwachen! Schreibe wer schreiben kann, für die Mütter, dass die Suchenden finden! Wirke wer wirken kann, mit den Müttern, dass die Säenden ernten!

Solches geschieht zur Ehre dessen, der gesagt hat: „Lasset die Kindlein zu mir kommen!“

5. Pädagogische Anlagen in Jena. 1851.

An Matthias Schleiden.

Siehe, da bringe ich Dir, lieber Freund, diesmal meine Bekenntnisse nach dem Druck, nachdem ich Jahre lang die früheren in traulicher Stunde Dir immer vorher erst vorgelegt hatte. Sie melden nur von dem einen Teile meiner Anlagen, der Anstalt spätere thun's vielleicht auch von dem pädagogischen Seminar, dem fröhlich gedeihenden, auf dessen Leitung ich, wie Du weisst, seit Jahren ohne Lärm zwar wie ohne Gehalt, aber fröhlich und unverzagt einen Teil meiner Kräfte wende.

Du wirfst sie nicht zur Seite, Lieber, die unscheinbaren Blätter; bist Du ja gewohnt, auch dem kleinsten Blättchen Deine Teilnahme zuzuwenden. So beschaue Du die meinen nur nicht mit Deinem unbarmherzigen Mikroskop, sondern mit dem milden Auge der Freundschaft!

Die Lust der Menschen an Veränderung der Lebensformen war von jeher eine, oftmals die einzige Quelle von Umgestaltungen, wie im allgemeinen, so in Staat, Kirche, Schule insbesondere. Wo sie die einzige war, wehe, da waren Unreife oder Verderbtheit die Verlangenden, und ob auch sie erlangten, wonach sie trachteten, z. B. eine neue papierne Verfassung, so blieb doch unter neuem Kleide dre alte hässliche Leib.

Im Schulwesen ist so manche Form, welche in früheren oder in gegenwärtigen Zeiten hingestellt worden, nicht viel besser und ihr verdientes Gericht ist ihr schon gekommen oder erwartet sie unausbleiblich.

Von einem im Laufe der letzten hundert Jahre ins Leben gerufenen Gliede des Schulorganismus — dem sogenannten Realschulwesen — wollten die Gegner geltend machen, es sei auch der Art, sei nicht berechtigt zur Existenz, es hat aber die Stürme überstanden und ist fort und fort gewachsen, einzig darum, weil es nicht jener obengenannten Quelle allein, sondern zumeist einem wirklichen Bedürfnisse sein Leben verdankte.

Die erste deutsche bedeutendere Realschule unter dem Berliner Hecker Anno 1747 mit ihren Lektionen über Lederwaren und Butterfässer und ihrem auch sonst banausischen und ledernen Lehrplane, hat zwar, wie alles sich herausarbeitende Neue, noch mancherlei rohe Stoffe an sich hängen: aber das ganze Jahrhundert bis auf den heutigen Tag hat infolge tief liegender Notwendigkeit um die Reinigung sich gemüht. Das Drängen der Zeit kommt nicht früher zur Ruhe, bis der grossen Zahl derjenigen, welche zwar aus dem Strome der Bildung schöpfen, aber nicht bis zu seinen geschichtlichen Quellen hinaufsteigen wollen, die rechten Wege geöffnet sind. Die Gymnasien werden allgemach aufhören, den Realschulen das Recht der Existenz zu bestreiten, und die Realschulen werden sich's nicht ferner beikommen lassen, die Gymnasien verdrängen zu wollen. Und so wird nach langem widerwärtigen Streite zwischen den beiden gleich falsch getauften Gegnern, Humanismus und Realismus, endlich das Gleichgewicht sich herstellen.

In diesem Probleme liegen noch viele andre eingeschlossen, viele Fragen noch unbeantwortet da, das Ziel aber ist wohl des Laufens und Ringens wert. Ich meinerseits, der ich in meinem Sexennium als Zögling der Meissner Landesschule und in der einen Hälfte meines 6jährigen Universitätslebens von den Schätzen, welche durch Gymnasialstudien gehoben werden können, nach Kräften gesammelt, nachher aber in Hörsälen und in 4jährigem Lehrerdienste von dem in den sogenannten Realwissenschaften liegenden Bildungsstoff nach Massgabe meiner Befähigung mich

habe durchdringen lassen, trage ein natürliches Interesse in mir, an jener grossen Arbeit der Zeit mich in ernster Sorge zu beteiligen. Mein akademischer Beruf, die Leitung des pädagogischen Seminars und der zugehörigen Volksschule, führen mich ausserdem zu oft wiederkehrender Betrachtung und Behandlung des Unterrichtsbedürfnisses in seinen verschiedenen Arten.

Nun erlaubt mir aber die Achtung vor meinem Berufe nicht, dass ich eilig mein Scherflein durch Schriften beitrage, ich trachte auch zunächst nicht darnach, wenn gleich in manchen Kreisen Büchertitel gar sehr empfehlen: ich weiss, was mir für jetzt übrig bleibt, das ist das eigene Handeln und Gestalten. Und so denke ich nun, ein kurzer Bericht über diese von einem einträchtig wirkenden Lehrerkollegium gemachten pädagogischen Anlagen, wenn sie auch die Mängel einer ausserhalb aller öffentlichen Hilfe stehenden Privatanstalt notwendig an sich tragen, werde ausser seinem nächsten Zwecke der Rechenschaftsablegung auch noch fähig sein, erstens auf die zur Lösung vorliegenden Probleme einiges Licht zu werfen zu Nutz und Frommen derer, welche für diese sich interessieren, und zweitens den hier oder dort stehenden gleichgesinnten Arbeitern im Weinberge des Herrn anzusagen, wo sie Bundesgenossen zu suchen haben.

Das letzte ist ein bereits mehrmals von mir mündlich und schriftlich ausgesprochener Gedanke. Kann ich ja doch von der Überzeugung nicht lassen, dass Privatanstalten, wenn sie rechter Art sein wollen und nicht — wie leider so manche — Fabrikwerkstätten zum blossen Unterhalt und Gewinn der Unternehmer, den grossen allgemeinen Beruf sich setzen sollen, das, was in Wahrheit als eine Idee der Zeit aufgegangen ist, in sich aufzunehmen und nicht einzeln und folglich machtlos, sondern im geistigen Bund mit anderen und folglich in Kraft vorwärts zu schreiten. Das ist nicht Anmassung eines einzelnen, an sich vielleicht unbedeutenden Anstaltsindividuums, so wenig als überhaupt Unterwerfung unter die Gewalt der Ideen Anmassung wird dadurch, dass die Kinder dieser Welt lachen und spotten. Es handelt sich nur um Wollen und Streben und da gilt:

Est quadam prodire tenus, si non datur ultra.

Nun denn! Hier sind unsere pädagogischen Anlagen! In

der meiner Erziehungsanstalt zugehörigen Schule, welche ursprünglich den Standpunkt eines Progymnasiums einnahm, hatte sich eine Anzahl solcher Schüler zusammengefunden, welche zwar einer höhern, jedoch nicht einer gelehrten Bildung bedurften, mit all den Aussichten auf künftige Berufsarten, wie sie im Kreise der Realschulen vorhanden zu sein pflegen. Was nun thun? Mehrerlei Wege standen offen. Erstens: ich konnte sie bis zu ihrem 17. Lebensjahre, wo sie uns verlassen, den Gymnasialkursus fortgehen lassen mit den anderen. Das wies ich ab, weil so beiden Teilen der Schüler Eintrag geschehen, die einen schwer mit fortgegangen, die anderen aufgehalten worden wären. Zweitens: ich konnte zu gunsten des einen Teils einzelne naturhistorische und andere Stunden einschieben, als eine Art von Äquivalent für andere frei gegebene Lehrstunden. Das wies ich ab, weil von einer solchen halben Wirtschaft nirgends und niemals Segen kommt. Drittens: ich konnte von unten auf zwei getrennte Systeme neben einander aufführen, eine Gymnasial- und eine Realseite, wie diejenigen, welche Gegner des Lateins in der Realschule sind, ohne Zweifel geraten haben würden; auch dies wies ich ab und zwar aus guten Gründen. Nämlich:

1. eine solche Trennung von unten auf führt im Gemüte der Knaben eine zu frühe Abschliessung der Interessen herbei, welche für die Charakterbildung im höchsten Grade bedenklich ist;
2. dem einzelnen wird die Freiheit der Wahl unter den Berufsarten früh verkümmert, wenn er von den Vorbedingungen für die eine Art gleich von vornherein nicht genug aufgenommen hat, während es doch sehr wünschenswert ist, dass ein grosser Teil der Knaben vor dem 14. Jahre nicht zur definitiven Entscheidung gedrängt werde;
3. in die Schulgemeinde und darum in die Nation kommt um so mehr geistige Trennung, je weniger die Gebildeten Gemeinsamkeit des Gedankenkreises haben.

So führte also die Sorge für das wahre Wohl der Schüler von selbst auf einen vierten, den einzig möglichen Weg, welchen ich nun darzulegen und zu rechtfertigen habe. Dass ich diesen Weg für einen halte, welcher grosser Opfer wert sei, lässt sich schon

daraus schliessen, dass seitdem wegen der Vermehrung der Klassenzimmer, der Lehrmittel, der Lehrkräfte (es werden allwöchentlich 260 Schulstunden gehalten) und wegen des nicht unbeträchtlichen Zuwachses an Arbeit aller Art meine Ausgaben und Sorgen auf das Doppelte gestiegen sind.

Mit der Angabe der Gliederung im allgemeinen kann ich kurz sein, da ich sie schon im letzten Berichte im Umriss gezeichnet habe. Meine Schüler stehen in dem Alter von 6—17 Jahren, davon verleben die, welche hier ihren Unterricht anfangen, drei Jahre in der Quinta, in jeder Abteilung dieser Klasse ein Jahr, dann zwei Jahre in der Quarta, ein Jahr in der unteren, ein Jahr in der oberen Abteilung, dann ein Jahr in Untertertia, ein Jahr in Obertertia. Haben sie diesen Weg zurückgelegt, stehen also im 14. Jahre, so beginnt für die einen der Unterricht in der Realschule, für die andern der des Gymnasiums, auf jeder Seite in drei Klassen. Ich könnte also kurz sagen, die Schule hat folgende Gliederung: erst einen gemeinsamen Stamm, ich will ihn die Elementarschule nennen, sie reicht von Quinta bis Obertertia inklusive, dann zwei Äste, ich nenne den einen Gymnasium, den andern Realschule, wohl wissend, dass ihnen nicht derselbe Rang zukommt, wie denjenigen Anstalten dieses Namens, welche ihre Schüler noch durch zwei höhere Klassen führen.

Nun, welche Gründe habe ich, von dieser Organisation erziehlichen Gewinn zu hoffen?

Vorerst ist aus psychologischer Überlegung anzunehmen und durch unbefangene Beobachtung zu bestätigen, dass unter unsern Knaben die frühe Abschliessung und Einseitigkeit des Interesses geradezu zu den Ausnahmen gehört; wir haben, Gottlob! die in Kindermunde hässliche Frage: wozu brauche ich das? bei der grossen Mehrzahl der jüngern nicht zu fürchten. Und gar wohl wird's unseren Gymnasiasten anstehen, während sie bei uns sind und wenn sie nun um der akademischen Studien willen wieder in unsere Nähe kommen, dass sie mehrere Jahre hindurch so ernst an den Naturbetrachtungen teil nahmen, als würden sie Realschüler, dass sie auf Grund selbstthätiger langer Beschreibung von Individuen, Zusammenstellung von Gattungen, Anordnung

von Familien bis zu der Fähigkeit kamen, mit Hilfe von Koch's Taschenbuch und Leunis' Synopsis früher oder später selbständig fortzuarbeiten und an Verständnis des grossen Haushaltes Gottes zuzunehmen. Ebenso haben unsere Realschüler eine Zierde und einen Schatz an der allgemeinen sprachlichen Grundlage, an welcher sie gemeinsam mit den andern zwei Jahre lang zu bauen hatten. Ich weiss wohl, dass man das Latein für die Realschüler nicht als einen Schatz, sondern als wertlosen Ballast auf der Lebensreise hingestellt, will auch wohl zugeben, dass ein Realschüler seine lateinischen Kenntnisse in der Regel auf dem Markte des Lebens nicht zu hohem Kurs wird anbringen können. Er soll's aber auch nicht, hat's auch nicht nötig, und wenn auch, so ging das die Schule nichts an. Sie soll ihm überhaupt Hilfsmittel und Geschick, ich möchte sagen Methode geben, das Leben anzufassen, demnach auch in Bezug auf alle Sprachen, welche er jetzt treibt oder in Zukunft treiben wird, die Methode der schärfsten Auffassung und des besonnensten Gebrauchs. An welcher Sprache aber wäre das sicherer zu erreichen als an einer der klassischen Sprachen, welche so zu sagen die leisesten Bewegungen der Gedanken mit sichtbaren Zeichen begleiten und hiermit, wenn es darauf ankommt, für Auffassung von Sprachzeichen das Auge zu schärfen, denjenigen Anschauungsstoff bieten, welchen man verlangt? Handelte es sich nun bei der Entscheidung für eine der beiden um die Litteratur, so träfe die Wahl unzweifelhaft die griechische Sprache; da aber der eben angegebene Gebrauch als Anschauungsstoff das Motiv ist, so wird natürlich diejenige vorgezogen, welche zum gesamten dermaligen Bildungsstande und den modernen später zu erlernenden Sprachen tausend Beziehungen hat, das ist die lateinische. So treiben also unsre künftigen Realschüler das Lateinische zwei Jahre hindurch, während des zweiten Jahres im Syntaktischen, als Parallelgrammatik, und wenn die Erfahrung einiger Jahre mir nicht zu kurz wäre, so könnte ich schon jetzt versucht sein, unsere Erfahrung zu meinen Gunsten aufzurufen. Mit diesen zweijährigen Studien habe ich aber auch den pädagogischen Zweck erreicht, welchen ich erreichen wollte; der Knabe, welcher eben so weit geführt ist, dass er an den Cäsar herantreten würde (was unsere Gymnasiasten auch thun), der ist in Hinsicht auf seinen Sprach-

verstand und seinen Sachverstand so weit, als er kommen sollte. — Bei denjenigen Realschülern, welchen weiteres lateinisches Wissen durch künftige Verhältnisse notwendig und durch ihre Anlagen möglich gemacht ist, wird der lateinische Unterricht fakultativ fortgeführt.

Über das zweite, dass auf diese Weise die geistige Freiheit in der Wahl des Berufs nicht schon in der ersten Hälfte der Knabenzeit verloren geht, sondern bis in die Zeit des 14. und 15. Jahres gewahrt wird, brauche ich nichts hinzuzusetzen, es ist für sich klar. Eben während ich dieses schreibe, kämpfen zwei Obertertianer, welche in wenigen Tagen versetzt werden sollen, mit sich den innern Kampf der Entscheidung. Wir suchen ihnen zu helfen, preisen uns aber im stillen glücklich, dass es durch uns ihnen möglich wurde, diesen Kampf zu erleben und so um einen innern Erfolg reicher zu werden. Es ist und bleibt für alle ein Gewinn; und wenn auch nach Jahren der Kampf wiederkehren und eine entgegengesetzte Entscheidung finden sollte — wie ja manchem Menschenkinde ein langes mühevolles Suchen nach der rechten Lebensbahn beschieden ist — so werden die genannten intellektuellen und moralischen Vorbedingungen sich erst recht wirksam erweisen.

Und nun komme ich zum dritten, das ist zu demjenigen Punkte, bei welchem ich am liebsten länger verweilen möchte, an welchem ich mit aller Innigkeit hänge, für welchen ich am lautesten die Gleichgesinnten zum Bunde aufrufen will. Ich meine die Aufzeigung der Bande, welche innerhalb unseres Schulkreises die Elementarschule, das Gymnasium, die Realschule als eine einzige Gemeine umschlingen. Ach es wird einem so wohl, wenn man in dieser Zeit der kasten- und sektenartigen Trennung an eine Einheit der Geister und Herzen sich anschliessen kann!

Gemeinsam ist nun allen den einzelnen Schülerkreisen das Schulleben, nicht bloss das gelegentliche, zufällige, wandelbare, auf inviduellen Attraktionen ruhende, noch viel weniger das in hochmütiger Abschliessung eines früh eingeimpften rohen Korporationsgeistes hervorbrechende, durch Opposition gegen andere öffentliche oder private Anstalten frisch erhaltene: nein, ich meine damit eine Summe von edlen Sitten und Gewöhnungen, von den

Führern der Jugend mit Liebe gepflanzt, mit Treue gepflegt, von der Schulgemeine unbewusst getragen und doch sie treibend mit unwiderstehlicher Gewalt, ein Nachbild der alten germanischen Zeit, welcher Tacitus ein Denkmal setzte durch sein: *„plus valent apud eos boni moves quam alibi bonae leges“*. Wo regt sich dieses Leben der Schule? Ach in unzähligen Gestalten stellt sich's dar, und wenn wir selber und unsere kleine Welt innerlich gesund bleiben, wird sich's von Jahr zu Jahr mehr entfalten. Ich nenne einige der vornehmsten Äusserungen.

Zuerst unsern Schulgottesdienst, nicht einen sonntäglichen — den habe ich bis jetzt nur für den engern Kreis meiner Zöglinge — aber doch einen regelmässigen, der am Anfange jeder Woche, am Schluss und Beginn eines jeden grösseren Zeitabschnittes, in der Nähe jedes christlichen Festes von uns allen abgehalten wird in einfacher Form, in natürlicher Kürze. Die Schulgemeine singt in mehrstimmigem, alt rhythmischem Choral ein Danklied an „Den, der die Wache hielt an unsrer Thür“ oder bittet um den Geist des Herrn „Schaue! Baue!“ Der Direktor mahnt in kurzer Ansprache zum Verständnis des Tages, wie es der Augenblick oder die Schulerlebnisse der jüngst verflossenen Zeit dem Herzen eingeben, einer der Schüler betet das Gebet des Herrn im Namen aller, die Gemeine singt antwortend ihr Amen. —

Oder begleitet man mich auf unsern Turnplatz mit seinen Spielen und seinen Anstrengungen, so wird man Züge desselben Geistes wiederfinden, wird sehen, wie da ohne Reflexion jedes Glied dem Ganzen dient in strengem, unweigerlichem Gehorsam, wie im Turngericht Knaben unter den Augen, aber ohne Eingriff des Lehrers in reinem, unbeirrtem Rechtsgefühl etwaige Verletzungen der geheiligten Ordnung ahnden und wie da ein Ausspruch einer einfachen Missbilligung aus der Kameraden Munde eine wirkliche Macht ist. Und wer von diesem Geiste des Schullebens ein recht lautes Zeugnis begehrt, der schaue unsern Festen zu, wie die militärischen Bewegungen, Wachenausstellen und dergleichen einzig und allein durch die Kraft der Schüler vollbracht werden, oder lausche auch, wenn wir am 18. Oktober in geschlossenen Zügen nach einem unserer Berge ziehen und

beim Scheine der weit hineinleuchtenden Flamme unser: „Was ist des Deutschen Vaterland“ dem Lande zusingen. Auch in unsern Schulklassen mit ihren kleinen Beamten und Verwaltern, auf unsern zoologischen, botanischen, mineralogischen, geographischen Exkursionen mit ihren Monitoren und an so manchen andern Orten und in so manchen andern Zeiten spiegelt sich das Schulleben als ein rechtes Vorbild von dem grossen ernsten Leben, welches auch auf unsere Kleinen rechnet.

Wahrlich, wie viel auch noch fehlen, wie manches auch im Laufe eines Jahres im einzelnen verkümmern mag, davon muss doch jeder unserer Gymnasiasten so gut wie der Realschüler ein Gefühl mit hinausnehmen, dass es sich hier nicht um Fachkenntnisse als um ein Erstes handle, dass bei aller Verschiedenheit der Kenntnisse, Gedankenkreise, Gaben wir alle „eines Leibes Glieder sind“, und dass für alle ohne Unterschied der gemeinsame Massstab liege in unserem, vom alten Sturm vielleicht gerade anno 1551 zuerst durchdachten und durchlebten Wahlspruche:

Sapiens atque eloquens pietas, zu deutsch:
Lern' denken, reden, thun nach Gottes Wort!

Dazu freilich muss der zweite Hauptfaktor der Erziehung, der Unterricht, seinen gewichtigen Beitrag geben, und wenn durch ihn eine geistige Vereinigung der Empfangenden bereitet werden soll, so ist die Hauptforderung an ihn die, dass er in einem Geiste ausgeteilt werde. Hier sind's nun drei Punkte, welche ich in unserem Schulorganismus für besonders wirksam erachte.

Erstens: Gymnasium und Realschule haben einige Lektionen gemein und zwar vor allem diejenigen, welche auf Bildung und Durcharbeitung der gesamten Lebensansicht den nachhaltigsten Einfluss ausüben, nämlich Religion und Geschichte. Ich wüsste kaum eine Materie, welche in solchem Grade das Einheitsgefühl in den Arbeitern hervorbringen könnte, als gerade diese, von denen die letzte an die natürliche Sympathie mit dem Menschenwesen, die erstere an das allen gleiche Gefühl der Bedürftigkeit sich wendet.

Zweitens: Von der untersten Stufe der ersten Leseschüler bis oben hinauf in die griechischen und englischen Spracharbeiten

ist es immer nur ein und derselbe Gang, den die Lernenden geführt werden. Sie beginnen bei sorgfältiger, zur Analyse werdender Anschauung, verbinden das Verwandte, ordnen es zu kleineren oder grösseren Ganzen, üben in den verschiedensten Formen das Erkannte bis zur Sicherheit der Fertigkeit. Wie sollte auch solche Konsequenz schwer fallen, da alle Schüler der oberen Klassen nach siebenjähriger gleicher Vorarbeit zu den einzelnen weiteren Studien übergehen! Wie sie also — um ein Einzelnes, was sich nach dem Gesagten von selbst versteht, anzuführen — in den Sprachstunden alle nur ein und dieselbe Terminologie hören dürfen, so tragen sie auch in den naturhistorischen und mathematischen Gebieten einerlei Weise und Sprache mit sich.

Ich fühle wohl, dass das Gesagte weiterer Ausführung und Veranschaulichung bedarf, ich bin aber durch die Last meiner Arbeiten gezwungen, für dieses Mal mich mit einer ganz kurzen Darlegung unseres Lehrganges zu begnügen; der Verpflichtung zu offener anschaulicher Ausbreitung des Lehrverfahrens werde ich, da ich einmal sie mir um meiner und fremder Fortbildung willen gestellt habe, will's Gott, im nächsten Jahre nachkommen.

So biete ich also eine nach Stufen abgeteilte, nur in Überschriften wie in Umrissen niedergelegte Zeichnung meines Unterrichtsplanes, wobei ich mich wohl auf Missverständnisse und falsche Deutung von manchen Seiten gefasst machen muss. Der Plan umfasst alle Lehrfächer bis auf Schreiben und Zeichnen, über welche ich mich mit der kurzen Notiz begnüge, dass wir eben daran gegangen sind, die bisher eingeführte Taktschreibmethode einerseits und die ebenfalls bereits ein halbes Jahr lang ausgeübte Dupuis'sche Zeichen-Methode andererseits einer neuen Verarbeitung zu unterwerfen. —

Ich gebe den Lehrplan erst für die Elementarschule, dann für das Gymnasium, dann für die Realschule der Anstalt.

I. Elementarschule.

	Religion	Geschichte
Quinta	1. u. 2. Erzählungen von Christus angeknüpft an d. kirchl. Feste. Bilder v. Olivier. (2)	
Quarta	1. Geschichten des N. T. (mit Bildern). 2. Geschichten des A. T. (mit Bildern). (3).	1. Die Sagen des klassischen Altertums nach den Quellen. 2. Biographieen grosser Männer des Altertums. (2)
Untertertia	Erbauliches Lesen der Bibel über Gott. (2)	Biographieen aus d. deutschen Geschichte bis Luther excl. (2)
Obertertia	Erbauliches Lesen der Bibel über Gottes Gebote. (2)	Biographieen aus d. deutschen Geschichte von Luther bis Blücher. (2)

	Deutsch	Lateinisch	Französisch
Quinta	Abt. III. Sprech- u. Lautier - Übungen. Analyse von Wörtern mit nat. Orthographie in latein. Schrift. Schreiben ders. II. Analyse v. Wörtern mit historisch. Orthographie in lat. Schrift. Lesen u. Schreiben von ein- und mehrsilb. Wörtern auch in deutscher Schrift des Lesebuchs. I. Lesen von mehrsilbigen Wörtern und Sätzen im Lesebuche. Analyse einfacher Sätze ohne Benennung der Satzteile. Unausgesetzte Übung im Erzählen von		

	Deutsch	Lateinisch	Französisch
Quinta	Gelesenem und Erlebtem. I. II. u. III. Mannigfaltig geordnete Übungen im Lautieren u. lauten Aussprechen an Specters Fabeln u. a. m. (3)		
Quarta	1. Lesen von leichten Sätzen mechanisch, logisch, ästhetisch. 2. Mündl. Angabe der Orthographie. 3. Abschreiben. 4. Nachschreiben. 5. Analyse einfacher erweiterter Sätze. 6. Die Wortklassen. 7. Ableitungen und Zusammensetzungen. 8. Reproduktion v. Erzählungen u. Beschreibungen aus Lektüre u. Erfahrung. 9. Synon. Übersetzung. 10. Memorierübungen. (6)		Sprechübungen. Betrachten einzelner Wörter aus dem gewöhnlichen Leben. Substant., Adject., Pronom., Verba. Bildung des Fem. u. Plur. Lernen der vorgeführten Wörter. Zusammenstellen derselben zu kleinen Sätzen, mündlich und schriftlich. (2)
Untertertia	1. Lesen von grössern Ganzen. 2. Mündliche Angabe d. Orthographie. 3. Nachschreiben. 4. Analyse des einfach erweiterten Satzes. 5. Wortklasse (starke u. schwache Konj. u. Dekl.). 6. Ableitungen u. Zusammensetzungen. 7. Reproduktionen von Erzählungen und Beschreibungen, schriftlich und mündlich. 8. Synon. Übersetzungen. 9. Memorierübungen. (4)	Formenlehre des Substant., Adjekt., Verb. reg., Pronom. genetisch an d. Lesebuch. Syntax des einfachen Satzes, soweit sie d. deutschen kongruent ist. Exercitia u. Extemporalia als Variation mit bekannten Wörtern u. Formen. Anfänge der Wortbildung durch Zusammenstellung stammverwandter Wörter. (6)	Mündlich. Übersetzen französischer Lesestücke u. schriftlich. Übersetzen deutsch. Stücke. Mündliche Bildung von Sätzen aus bekannten Wörtern und Formen. Formenlehre bis zu den unregelmässigen Verben. Mager's Sprachbuch. (2)
Obertertia	Die Lehre vom einfachen Satze, analy-	Formenlehre, Repetition, Ergänzung	Fortsetz. d. Übungen der Untertertia.

	Deutsch	Lateinisch	Französisch
Obertertia	tisch u. synthetisch, mit Beziehung auf das Lateinische. Fortsetzung der acht Übungen der Untertertia. Aufsuchen d. Disposition der Lesestücke. (4)	des Ausgelassenen. Vollendung. Lektüre u. Analyse zusammengesetzter Sätze. Syntax d. einfachen Satzes vollendet. Aus der Syntax des zusammenges. Satzes d. Gemeinste, parallel dem Deutschen. Extemporalia u. Exercitia angeschlossen an das Gelesene, freier. Über Wortbildung. Fortsetzung. (6)	Die unregelmässigen Verba. Anfang im Französischsprechen. Mager's Sprachbuch. (2)

	Naturbeschreibung	Geographie
Quinta	Sommer: Beschreibung von Pflanzenindividuen. Winter: Einzelne einheimische Individuen aus verschiedenen Klassen der Tiere. (2)	Die Heimat, paradigmatisch. (3)
Quarta	Sommer: Beschreibung von Pflanzen derselben Gattung. Vergleichung. Bildung von Gattungen. — Kenntnis der verbreitetsten Pflanzen. Unterstützung durch eigne Herbarien. Winter: Die näheren Tiere. Vergleichung. Bildung von Gattungen. (2)	Die Heimat, das erste Jahr vorherrschend topisch, das zweite Jahr vorherrschend astronomisch, physisch, historisch. (3)
Untertertia	Sommer: Repetition des Früheren. Erweiterung der Pflanzenkenntnis durch Exkursionen. Unterstützung durch eigne Herbarien. Beschreibung von Pflanzen. Bildung von Gattungen, Familien, Klassen. (2) Beschreibung von Gliedertieren — Vergleichung. Gruppierung. (1) Winter: Wirbeltiere — Beschreibung. Gruppierung. System. (3)	Astronomische Geographie. (3)
Obertertia	Fortsetzung von Untertertia.	Topische Geographie der Erde. Genauer: Afrika, Amerika, Asien.

	Arithmetik	Geometrie	Singen
Quinta	Abtl. III. Die vier Operationen in dem Zahlenraum von 1 bis 10. II. von 1—100 (Zehnergesetz). I. Im Zahlenraum v. 1—100 allseitiges Umspringen. (4)		Hören innerhalb der ersten 5 Töne. Treffübungen. Aufschreiben des Gehörten. Taktübungen. Liedersingen nach dem Gehör. (2)
Quarta	Abtl. II. Die vier ersten Operationen im Zahlenraum von 1 — 1000. Angewandtes Rechnen tritt zuletzt gleichberechtigt auf. I. Rechnen mit grössern Zahlen. Überführen zum Zifferrechnen. (4)		Treffübungen innerhalb der Oktave. Einfache Taktarten. Liedersingen nach dem Gehör u. nach Noten.
Untertertia	Brüche, gemeine und Decimalbrüche. (3)		Treffübungen. Zwei- u. dreistimmige Lieder. (2)
Obertertia	Elemente d. Kombinationslehre. Elementare Sätze aus der Theorie d. Zahlen (Teilbarkeit der Zahlen). Algebraische Aufgaben. (Gleichungen des ersten Grades). (Repetition d. Brüche). (3)	Vorbereitung auf die Geometrie. Geom. Körper betrachtet und die geometrisch. Gebilde auf analyt. Wege gefunden. Verbindung der Linien (Winkel, Strahlenbündel). Strahlenbündel und Körper (Achsen) — die Ebene. — Ebene und Körper (Durchschnitte). Strahlenbündel und Ebene. Zeichnungen. (Körper- u. Flächenberechnung.) (2)	Fortsetzung. (2)

II. Realschule.

	Religion	Geschichte
Untersekunda	Erbauliches Lesen d. Bibel über die Person Christi, sein Erlösungswerk. Der heilige Geist. Abendmahl. Taufe. (Mit dem Katechismus.) (2)	Geographie des alten Griechenlands. Geschichte des alten Griechenlands bis zur Zerstörung von Korinth. Daneben die Geschichte der oriental. Völker. Notizen über die Geschichte der Griechen bis zur Gegenwart. (3)
Obersekunda	Fortsetzung. (2)	Geschichte des alten Roms bis zum Untergang des weströmischen Reichs. Geographie des alten Italiens. (3)
Unterprima	Geschichte d. christlichen Kirche in Biographieen. Das Missionswerk der Gegenwart. (2)	1. Geschichte von Europa seit der Entdeckung von Amerika bis 1660. 2. Fortsetzung dieser Geschichten bis zu den Freiheitskriegen. Vorher kurze Repetition der in Klasse III erzählten deutschen Geschichten. (3)

	Deutsch	Französisch	Englisch
Untersekunda	Zusammengesetzter Satz analytisch und synthetisch; die in diesem vorkommenden Formen; Etymologie, Wortfamilien. Übersetzungen. Übungen im Deklamieren. Freie Vorträge über Gelesenes u. Erlebtes. Schriftlich und mündlich. Dispositionen. (3)	Lektüre histor. Stücke. Mündl. u. schriftl. Übersetzung. Gedichte auswendiglernen. Exercitia. Fortführung d. Grammatik nach d. Lehrgang von Mager. (5)	Erste Leseübungen an einfachen Sätzen. Analyse d. einzelnen Redeteile. Einübung der Elementargrammatik. Ableitungen und Zusammensetzungen vieler Wörter. Eigene Satzbildungen. Anfänge engl. Unterhaltung über das Gelesene. Tägl. Memorieren. (6)
Obersekunda	mit Realuntersekunda komb. (3)	Lektüre historischer u. leichter dramatischer	Syntax d. erweiterten u. zusammengesetz-

	Deutsch	Französisch	Englisch
Obersekunda		Stücke, mündliche u. schriftliche Übersetzung. Auswendiglernen. Exercitia. Fortwährend französisches Sprechen. Freie Erzählung u. Beschreibung. Grammatik repetiert, ergänzt, beendet. (4)	ten Satzes. Memorieren. Sprechübungen durch Umformung gelesener Sätze u. frei. Parallel die schriftl. Übungen, Lektüre v. grössern Lesestücken. Gang nach Nickel's Lesebuch Kurs II. (4)
Unterprima	Kurze Geschichte der deutschen Litteratur von der ältesten Zeit bis auf Luther an ausgewählten charakterist. Stücken. Lektüre und Analyse v. Musterstücken d. neueren deutschen Litteratur. (3)	Lektüre historischer u. dramatischer Stücke. Mündliche u. schriftliche Übersetzungen. Exercitia und Extemporalia zur Befestigung im reinen Sprachgebrauch. Erzählungen, Beschreibungen, Briefe. Fortwährend französ. Sprechen. Memorieren. Vortrag von einzelnen Gedichten und dramatischen Stücken. (4)	Analyse schwierigerer Sätze aus dem Gelesenen und Bildung ähnlicher. Abschluss der Syntax. Sprechübung in mündlicher Unterhaltung über Gelesenes und nahe liegende Gegenstände, Sprichwörter. Schriftl. Erzählungen u. Briefe. Vollendung d. Lektüre des Lesebuches. Washington Irwing's Sketchbook. (4)

	Geographie	Naturbeschreibung
Untersekunda	Topographie von Europa im ganzen und Deutschland insbesondere. (2)	Sommer: Übung im Präparieren und Bestimmen von Pflanzen aus den leichteren Familien nach Koch's Taschenbuch. Beschreibung von Pflanzen der schwierigeren Familien. Gruppierung, System — Exkursionen — eigene Herbarien. Anfänge d. Pflanzen-Anatomie. Winter: Beschreibung von Tieren aus den Klassen der Infusorien, Radiaten, Würmer, Mollusken. Zusammenstellung. — Repetition und Ergänzung des in Kl. III Durchgenommenen. (3)

	Geographie	Naturbeschreibung
Obersekunda	Komparative topische Geographie der ganzen Erde mit Anknüpfung von Notizen. (2)	Sommer: Repetition der Botanik, Ergänzung. Bestimmen von Pflanzen aus d. schwierigeren Familien. Pflanzenanatomie. Elemente d. tierischen vergleichenden Anatomie. Bestimmen v. Tieren nach Leunis. Winter: Krystallographie. Kenntnis der wichtigsten Mineralien, Gruppierung — System — Bestimmen. Gebrauch des Lötrohrs. Winter- u. Sommerexkursionen. (3)
Unterprima	Komparative topische u. sociale Geographie von Deutschland und Amerika. (2)	Sommer und Winter: Ergänzung d. Botanik, Zoologie und Mineralogie durch selbständige Arbeiten. Astronomische Geographie, Hauptzüge der Geognosie. Geognostisch-botanisch-zoologische Geographie. Exkursionen. (2)

	Arithmetik	Geometrie
Untersekunda	Verhältnisse u. Proportionen — bürgerliches Rechnen (Verhältnisrechnung, einfache Zinsrechnung, Wechselrechnung, Vermischungsrechnung u. s. w.). Aufgaben, welche zu Gleichungen des ersten Grades mit einer Unbekannten führen. (3)	Entstehung u. Klassifikation der geometrischen Gebilde — die Lehre von den Winkeln und Parallelen Bestimmungsstücke der geradlinigen Figuren — Kongruenz — Verwandlung u. Ausmessung — Ähnlichkeit d. Figuren. (3)
Obersekunda	Allgemeine Arithmetik bis zu den Logarithmen inkl. mit Berücksichtigung des bürgerl. Rechnens u. der mechanischen Physik. Aufgaben, welche zu Gleichungen des ersten Grades mit mehreren Unbekannten führen. (3)	Lehre vom Kreise — die Lehre v. den Transversalen — analytische Behandlung der Geraden u. des Kreises — geometrische Aufgaben. (3)
Unterprima	Vollendung des Systems der Operationen durch alle Arten von Zahlen. Die einfachsten Probleme der algebraischen Analysis mit besond. Rücksicht auf Zins- und Rentenrechnung. (3)	Trigonometrie — Stereometrie. Analytische Geometrie mit den Anfängen d. Infinitesimalrechnung — Anwendung in Feldmessen, Astronomie, Physik u. s. w. (3)

	Physik	Chemie	Singen
Untersekunda			Quartette v. Mendelssohn, Chöre aus d. Oratorien v. Haydn, Händel u. a., Choräle v. Bach. (2)
Obersekunda	Analyt. Betrachtung solcher typischer individueller physikalischer Erscheinungen aus d. Erfahrungskreise der Schule, welche vielseit. Betrachtung zulassen. Kombination d. ausgesonderten Gleichartigen. (2)	Chemische Individuen. Analyse und Synthese. Chemische Grundbegriffe. Kenntnis der Elemente, einfache und zusammengesetzte anorganische Verbindungen — Darstellung von leichteren Präparaten durch die Schüler selbst. (3)	
Unterprima	Systematische Physik mit mathematischer Begründung. Eigene Experimente der Schüler bilden die Grundlage. (3)	Repetition der Metalloide u. ihrer Verbindungen. Alkalimetalle, Erdmetalle und deren Verbindungen. — Qualitative Mineralanalyse. Darstellung chemischer Präparate. (5)	

III. Gymnasium.

	Religion	Geschichte
Untersekunda	Erbauliches Lesen der Bibel über die Person Christi, sein Erlösungswerk. Der heilige Geist, Abendmahl, Taufe. Mit dem Katechismus. (2)	Geschichte des alten Griechenlands bis zur Zerstörung von Korinth. Daneben die Geschichte der orientalischen Völker. Geographie des alten Griechenlands. Notizen über die Geschichte der Griechen bis zur Gegenwart. (3)
Obersekunda	Fortsetzung von Gymnasialuntersekunda. (2)	Geschichte des alten Roms bis zum Untergang des weströmischen Reichs. Geographie des alten Italiens. (3)

	Religion	Geschichte
Unterprima	Geschichte d. christlichen Kirche in Biographien. Das Missionswerk der Gegenwart. (2)	1. Geschichte von Europa seit der Entdeckung von Amerika bis 1660. 2. Fortsetzung dieser Geschichten bis zu den Freiheitskriegen. Vorher kurze Repetition der in Kl. III gehabten deutschen Geschichten. (3) Die Schüler tragen teils bei den Repetitionen, teils selbst erzählend vor. Ebenso in Unter- u. Obersekunda.

	Deutsch	Lateinisch
Untersekunda	Zusammengesetzter Satz, analytisch und synthetisch an Mager's Leseb. II; Wortarten, Einteilung u. Bildung mit steter Vergleichung des Lateinischen u. Griechischen. Nachbildungen, Biographieen, Übersetzungen, z. T. metrisch, Übungen im Deklamieren. Freie Vorträge über Gelesenes u. Erlebtes. (3)	Lektüre v. Cäsar B. G. Analyse grösserer Sätze. Abfragen des Inhaltes in lateinischer Sprache. Memorieren der besten Stücke. Repetition der Formenlehre. Syntax des zusammengesetzten Satzes parallel dem Deutschen. Exercitia u. Extemporalia. Über Wortbildung, Fortsetzung. (7)
Obersekunda	Zusammengesetzter Satz, analytisch und synthetisch an Mager's Leseb. II.; Wortarten, Einteilung u. Bildung mit steter Vergleichung des Lateinischen u. Griechischen. Nachbildungen, Biographieen, Übersetzungen, z. T. metrisch, Übungen im Deklamieren. Freie Vorträge über Gelesenes u. Erlebtes. (3)	Lektüre v. Cäs. B. G. wie in Untersekunda. (Privatlektüre mehrerer Bücher.) Syntax des einfachen Satzes, vollendet durch Hinzufügung d. Abweichenden v. Deutschen. Exercitia u. Extemporalia. (7)
Unterprima	Übungen in gewähltem Ausdrucke an Übersetzungen aus d. Lat. u. Griech.	Lektüre v. Liv. XXI seqq. u. Ovid. Metam. nach einander. Stilisierte Übersetzung. Syntax, Repetition, Modi bes. Exercitt. und Extempp. über schwierige Regeln und Wendungen. Synonym. Unterschiede. Archäologie. Das Gemeinste aus d. relig.-polit. u. Privatleben, als Vorbereitung auf die Lektüre u. als Ergänzung derselben. (8)

	Französisch	Griechisch
Untersekunda	Lektüre, Analyse, Grammat. Lehre ferner nach Magers Lehrgang. Exercitia u. Extemporalia. — Franz. Gespräche über d. Gelesene. (3)	Leseübungen an Homers Odyssee. Formenlehre. Substant., Adjekt., Verbum mutum, liquidum, purum ohne die Abweichungen, vom Accent das Gewöhnlichste, genetisch an Homers Odyssee; vieles memoriert; Extemporalia u. Exercitia mit bekannten Wörtern und Formen. (6)
Obersekunda	Lektüre historischer Stücke; mündliche u. schriftliche Übersetzung; Auswendiglernen u. Vortragen. Grammatik abgeschlossen. Exercitia. Freie Aufsätze. (3)	Lektüre v. Hom. Od. X—XII. Das Beliebteste von d. Einz. memoriert. Repetition der Flexionslehre, Verba in $\mu\iota$, unregelmässige Verba. Extemporalia und Exercitia. (6)
Unterprima	Lektüre historischer Stücke u. von Gedichten. Mündliche u. schriftl. Übersetzung. Auswendiglernen und Vortragen. Exercitia. Freie Aufsätze. Gespräche. (3)	Lektüre d. Odyssee beendet; dann Herodot; nachher Xen. Cyropäd., die auf Cyrus' Person bezüglichen Stücke. Formenlehre repetiert als Ganzes, die unregelmässigen Verba in Klassen. Aus d. Syntax das Gemeinste, Exercitia u. Extemporalia. Wortbildung. Fortsetzung. Archäologie. D. Gemeinste aus d. relig.-polit. u. Privatleben, als Vorbereitung auf d. Lektüre und als Ergänzung zu derselben. (6)

	Geographie	Naturbeschreibung
Untersekunda		Sommer: Beschreibung von Pflanzen aus d. schwierigeren Familien. Gruppierung, Bestimmen v. Pflanzen aus den leichteren Familien. Winter: Die niederen Tiere werden beschrieben, verglichen u. gruppiert. Exkursionen. (2)
Obersekunda	Wiederholung d. topischen Geographie der Erde u. Ergän-	Sommer: Repetition und Ergänzung des Früheren.

	Geographie	Naturbeschreibung
Obersekunda	zung durch Notizen aller Art. (2)	Bestimmen von Pflanzen aus d. schwierigeren Familien. Exkursionen. . Winter: Die höheren Radiäten, Würmer u. Gliedertiere. (2)
Unterprima	Komparative topische u. soziale Geographie von Deutschland und Amerika. (2)	

	Arithmetik	Geometrie
Untersekunda	Die sechs ersten Operationen d. allgemeinen Arithmetik. Anwendungsrechnen. Aufgaben, die zu Gleichungen des ersten Grades mit einer Unbekannten führen. (3)	Entstehung u. Klassifikation der geometrischen Gebilde. Lehre von den Winkeln und Parallelen. Bestimmung des Dreiecks durch die Seiten. Erster Kongruenzfall mit den zugehörigen Sätzen, namentlich von dem Kreise. (3)
Obersekunda	Potenzen und Wurzeln. Ausziehung d. Quadrat- u. Kubikwurzel. — Angewandtes Rechnen. Gleichungen des ersten Grades mit mehreren Unbekannten, quadratische Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten und symmetrische Gleichungen höherer Grade. (3)	Kongruenz, Verwandlung und Ausmessung der Figuren, mit den hierher gehörigen Kreissätzen. Algebraische Behandlung geometrischer Aufgaben. (3)
Unterprima	Logarithmen. Wissenschaftlicher Aufbau des Systems mit fortgesetzten Übungen in d. Auflösung algebraischer Gleichungen. (3)	Ähnlichkeit der Figuren. Lehre vom Kreise u. s. w. Zusammenfassende Wiederholung — Transversalen. (3)

	Untersekunda	Obersekunda	Unterprima
Singen	Kombiniert mit den Realklassen. (2)		

Natürlich sind nun die Gesichtspunkte für die Beurteilung des Einzelnen in gewissem Zusammenhange mit der Anlage des Unterrichts, und so möge sich denn an diese Stelle unser Zeugnisformular anschliessen. Zu seinem Verständnis habe ich nur das eine hinzuzufügen, dass wir nicht mit den — wenn man Zeugnisse aus verschiedenen Gegenden vergleicht — lächerlich vieldeutigen und überhaupt dem Sprachgebrauche selten entsprechenden Worten: gut, ziemlich gut u. dergl. die Grade der Würdigkeit bezeichnen, sondern mit Zahlen. Wir denken uns die Klasse nach dem Massstabe des Klassenzieles in jedem Gebiete in Teile getrennt, und nun ist die Bezeichnung sehr leicht gefunden, so dass der, welcher dem Ziele ganz und gar entspricht, I, wer unter demselben steht, III erhält. Dazwischen liegt natürlich II; zwischen den einzelnen Hauptnummern verwenden wir die Zeichen b und c, um die Grade der Annäherung an die Hauptnummer anzudeuten.

Jeder Knabe hat also ein Büchelchen, nicht ein leicht verlierbares Blatt, mit folgendem Zeugnisformular:

18 . .

Classe	Alter .
Quartal	Versäumte Stunden
Betragen im Allg.	Fehler gegen Ordnung

Leistungen.

Religion	Geschichte . . . . .
Deutsch:	Geographie . . . . .
Lesen	Naturbeschreibung . . . .
Grammatik u. Orthogr. .	Arithmetik:
Stil	Lehre . . . . .
Latein:	Übungen . . . . .
Grammatik	Geometrie:
Lectüre	Lehre . . . . .
Exercitia	Übungen . . . . .
Französisch:	Physik:
Grammatik	Lehre . . . . .
Lectüre	Experimentiren . . .
Exercitia	Chemie:
Griechisch:	Lehre . . . . .
Grammatik	Analysen . . . . .
Lectüre	Zeichnen:
Exercitia	Freihandzeichnen . . .
Englisch:	geometrisches . . . .
Grammatik	Schreiben . . . . .
Lectüre	Singen . . . . .
Exercitia	Turnen . . . . .

Besondere Bemerkungen:

. . . .

. . . . . .

Warum unterscheiden die Zeugnisse immer als ein ganz Besonderes die Übungen? Darin liegt das, was zu der Einheit in Schulleben und Methode als drittes hinzukommt, Einheit in Bezug auf die Arbeiten.

Nämlich darüber ist uns wenigstens kein Zweifel, und wer einer warmen schlagenden Rede hierüber bedarf, der lese: „Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule" vom trefflichen Stettiner Scheibert, dem ich freudig meinen Dank hier bringe — dass die Schüler aller Orten trotz aller Schulaufgaben, Nachsitzen, Lukubrieren doch zum grösseren Teil nicht arbeiten, trotz aller — vielleicht auch öffentlich wohl ausgestellter — Kenntnisse nicht einen eigentlichen Besitz haben, nicht mehr wenigstens als ein Fabrikarbeiter. Die Sache ist sehr ernst und sie lässt sich durch die hochmütige Behauptung, dass es in dem eignen Hause so schlimm nicht aussehe, am wenigsten erledigen.

Im Gegenteil haben solche Betrachtungen uns viel bekümmert, und eine Frucht davon ist, dass wir, so weit und so oft es der Stoff und die Schülernatur zulässt, an die Stelle des blossen Empfangens und Wiederaufzeigens von Kenntnissen ein selbständiges Aufsuchen und Darbieten durch den Schüler selbst gesetzt haben. So haben schon die Kleineren in den vier Klassen der Elementarschule eine ziemliche Anzahl von Arbeiten eigner Wahl, welche sie zur Gesamtkenntnis als Beitrag vorlegen, redend, lesend. Dieses System der monographischen Arbeiten, wie ich's nennen möchte, gewinnt an Umfang mit der Höhe der Klassen und hat seinen Platz nicht etwa bloss in den deutschen Sprachstunden, wo ein Afterbild solches Thuns wohl häufig seit langem anzutreffen, sondern in allen. Wollten wir in den Arbeitszeiten umhergehen bei unseren Schülern, da würden wir bald einen Obertertianer finden, welcher auf eine freie mündliche Darstellung der Schnittebenen innerhalb des Würfels sich vorbereitet, während sein Schulnachbar über die Spitze von Strahlenbündeln in den Mitten von Flächen des Hexaeders nachsinnt zu demselben Zwecke, bald einen Gymnasiasten aus der Sekunda, welcher in der nächsten Stunden alle Accus. c. infin. aus den gelesenen Kapiteln vorlegen und näher bestimmen wird, bald einen Realschüler aus der

Obersekunda, welcher einen Vergleich der Pyrogene und Halogene sich ausdenkt, bald einen Gymnasiasten aus Obersekunda, welcher nach den quellenmässigen Darstellungen in Roth's Geschichtswerke sich ausrüstet zur Erzählung des ersten Triumvirats u. s. f. Doch wie könnte ich in dieser Skizze diesen Stoff erschöpfen! Auch dieses muss ja im Zusammenhange das nächste Mal vorgelegt werden, da sind vielleicht auch einige historische Bearbeitungen ans Licht gekommen im Geiste der grossen herrlichen Anlagen Peters, welcher durch seinen „Geschichtsunterricht auf Gymnasien" einen reformatorischen Anstoss von hoher Bedeutung gegeben hat, da sind wir auch sicherlich noch mehr im Besitz von zwar glanzlosen, aber wirkungsreichen einfachen physikalischen Apparaten für die Hand der Schüler.

Und da nun jener grössere Bericht diesmal nicht möglich war, so mag wohl eine Beilage von einigen wenigen Arbeiten der genannten Art nicht unzweckmässig sein; dass eine schiefe Deutung uns darum treffen könne, das mag und will ich nicht glauben, hat ja der liebenswürdige, uns leider zu früh entrissene Ledebur hierin bereits die Bahn gebrochen. Aber ausdrücklich will ich aussprechen, 1. dass diese Leistungen nicht etwa ausgezeichnete sein, sondern nur das Niveau der Klasse ausdrücken sollen, 2. dass sie, was der Kundige ihnen ohnedies ansieht, nicht die eingreifende Korrektur und Feile des Lehrers erhalten haben. So kommen sie als Regel vor und bilden nun die Grundlage für die Lehrstunde, in welcher der Lehrer mit seinen Schülern die weitere Berichtigung, Ergänzung, Verarbeitung vornimmt. — Ich wähle unter den, bald vor dem mündlichen Vortrage, bald nach demselben aufgeschriebenen Bearbeitungen zwei aus dem Gymnasium Klasse I und II, eine aus der Realschule Klasse II. Über den letztgenannten chemischen Vortrag habe ich mich insbesondere darum gefreut, weil er Zeugnis giebt, dass für 15—17jährige Schüler chemischer Unterricht keineswegs eine Entweihung ist, wie hier und da behauptet worden; ich weiss und erlebe im Gegenteil oft, dass er erstens ganz besondere Kraft besitzt, die Aufmerksamkeit der Beobachtung herauszufordern selbst bei anfangs matten Naturen, und zweitens zu freiem selbständigem Thun und Sinnen

durch seine Analysen eine unerschöpfliche Quelle enthält. Freilich kommt's darauf an, **wie** man's macht.

Dass wir hier noch viel zu lernen haben, das ist unsere gemeinsame Überzeugung. Sie ist eine von den Banden, die uns an einander schliessen; sie nebst der Liebe zu unseren Kindern ruft uns am Morgen jedes Tages zu einer Konferenz, an einem Abend jeder Woche zu einer langen Beratung und ebenso an so manchen anderen Stunden; sie treibt uns, unsere Prüfungen uns selber zu rezensieren und vor dem Beginn einer jeden die vorjährigen Ausstellungen uns ins Gedächtnis zu rufen; sie erhält uns den Sinn offen, mit welchem wir den bewährten Arbeitern Mager, Lüben, Hiecke u. a. folgen und von den Früchten ihres Fleisses so manches in unser Land pflanzen; sie erhält uns die Frische der Jugend, ohne welche ein Kreis wie der unsere nicht leben und wachsen könnte.

Möchte unter dem Scheine der Sonne von oben dieser Kreis zu einer einigen Gemeine im Geiste des Herrn heranwachsen und uns allen der Friede kommen, welcher der Treue im kleinen als Erbteil bestimmt ist!

Die Beilagen.

I. Aus Obersekunda des Gymnasiums.

Vergleichende Beschreibung von Asien und Europa.

Wenn wir diese Kontinente vergleichen, müssen wir zuerst die Grundfigur betrachten. Asien lässt sich, wenn man seine Halbinseln abschneidet, auf ein Viereck, Europa auf ein Dreieck zurückführen. Die Eckpunkte des Vierecks von Asien sind der karische Golf, Kap Schelagskoi, die Ecke des Busens von Tonkin und die Landenge von Suez. Die Eckpunkte des Dreiecks von Europa sind die Südspitze des weissen Meeres, die Nordspitze des Kaspisees und die Südostecke des biscayischen Meerbusens.

Beide Kontinente haben den 36. bis 70. Grad gemein.

Sie laufen nicht, wie die drei südlichen Kontinente, im Süden in eine, sondern in drei Spitzen aus. Diese drei Spitzen sind bei Europa die Halbinseln Spanien, Italien, Griechenland, bei Asien

Arabien, Vorder- und Hinterindien. Diese entsprechen sich. Arabien und Spanien, die beiden westlichen Halbinseln, haben eine einförmige, viereckige Gestalt. Vorderindien und Italien haben in sehr grosser Nähe im Süden eine Insel; Vorderindien Ceylon, Italien Sicilien. Beide Inseln sind ungegliedert, während Hinterindien und Griechenland, die beiden östlichen Halbinseln, gegliedert sind. Die letzteren sind dreilappig, der mittelste Lappen ist der grösste.

Asien hat sechs grössere Halbinseln, Europa nur fünf; es lassen sich aber bei Europa auch sechs herausbringen, wenn man England, welches wegen seiner Nähe und Lage zum Kontinente allenfalls als eine Halbinsel zu betrachten ist, hinzurechnet.

Beide Kontinente haben im Süden ein Gebirgssystem, welches den Kern des Kontinents ausmacht, und das sich durch seine Höhe, bei Asien auch durch seine Länge vor den übrigen Gebirgssystemen des Kontinents auszeichnet. Dieses Gebirgssystem ist in Asien das Himalayasystem, in Europa das Alpenysstem. Die Längenausdehnung beider Gebirgssysteme ist von Osten nach Westen; aber während das Himalayasystem eine Längenausdehnung von 1200 Meilen hat, haben die Alpen nur eine von 150 Meilen. Auf beiden sind die höchsten Punkte des ganzen Kontinents, auf den Alpen der Mont Blanc mit einer Höhe von 14810′, auf dem Himalayasysteme der Dhawalagiri mit einer Höhe von 26500′. Nach Süden fallen beide Gebirgssysteme in eine Tiefebene ab, der Abfall ist sehr steil. Das Gebirge wird von tiefen Thälern durchschnitten, in denen jeder Völkerstamm ein für sich abgeschlossenes Ganzes bildet. Die Tiefebene, in welche das Gebirge fällt, wird durch einen grossen Strom, der dieselbe von Westen nach Osten durchzieht, durchströmt. In Europa ist dieser Strom der Po, in Asien der Ganges.

Beide Kontinente haben einen Mittelpunkt; derselbe ist bei Asien Hochasien, bei Europa das Plateau von Deutschland. In der Mitte von Hochasien liegt die grosse Schamo oder Gobiwüste. Eine solche Wüste haben wir zwar in Europa nicht, aber sie ist doch mit den Donaumoorländern zu vergleichen.

Beide Kontinente grenzen mit drei Seiten an das Meer, mit einer an das Land.

Die Flüsse bilden im Süden meistens Deltas, im Norden negative Delta's.

Sowohl bei Asien, als bei Europa ist das Tiefland besonders im Norden, das Hochland im Süden vertreten.

II. Aus Unterprima des Gymnasiums.

Wie dachte sich Homer die Unterwelt?

Homer dachte sich die Erde wie einen Teller, um den ringsherum der Ocean strömte. Am äussersten Ende des Oceans war die Unterwelt, das Reich des Hades, das Schattenreich. Dieses lag südwestlich von der Insel der Circe, von wo aus Odysseus die Wohnung der Toten besuchte. Vor derselben stehen die heiligen Haine der Persephoneia, und ein Vorgebirg ragt neben denselben hervor. *Ἀλλ' ὁπότ' ἂν δὴ νηῒ δι' Ὠκεανοῖο περήσῃς, ἔνθ' ἀκτή τε λάχεια καὶ ἄλσεα Περσεφονείης, μακραί τ' αἴγειροι καὶ ἰτέαι ὠλεσίκαρποι.* An dem Fusse dieses Vorgebirges fliessen in den Acheron, in den schmerzfortströmenden, der Pyriphlegethon, der feuerflammende, und der Kokytos, der thränenströmende. Der letztere Fluss ist ein Arm des Styx, des Schreckenstromes. Die Wellen dieser beiden Ströme brechen sich an einem Felsen. *Ἔνθα μὲν εἰς Ἀχέροντα Πυριφλεγέθων τε ῥέουσιν Κώκυτός θ', ὃς δὴ Στυγὸς ὕδατός ἐστιν ἀποῤῥώξ.*

Am Eingang in das Haus des Hades wohnte ein Volk, das immer und ewig von Wolken und Nebel eingehüllt war, *ἔνθα δὲ Κιμμερίων ἀνδρῶν δῆμός τε πόλις τε, ἠέρι καὶ νεφέλῃ κεκαλυμμένοι* und niemals sandte Helios, der Sonnengott, seine Strahlen auf die unglücklichen Kimmerier — denn das war der Name jenes Volkes — herab, weder wenn er am Morgen aus dem Ocean heraufstieg, noch wenn er abends, nach vollbrachtem Tagewerk, das Reich des Zeus verliess, und in diesen Strom tauchte (Od. XI, 14—20).

In dem Reiche der Schatten selbst ist eine Wiese, die Asphodelos- oder Blumenwiese, bemerkenswert. Dieselbe durften nämlich nur die tapfersten und die berühmtesten Helden überschreiten. So ging der Pelide Achilles, als er die grössten Lobsprüche über seinen Sohn aus dem Munde des Odysseus vernommen hatte, stolz und mit grossen Schritten über jene Wiese dahin.

ψυχὴ δὲ ποδώκεος Αἰακίδαο
φοίτα, μακρὰ βιβῶσα, κατ' ἀσφοδελὸν λειμῶνα —

Die Seelen der Toten kamen in Gestalt von Schatten in die Unterwelt, die aber fast ganz so aussahen wie die Menschen, als sie auf der Erde wandelten. Die Helden trugen noch ihre Waffen, die mit ihrer Feinde Blut befleckt waren; die Greise trugen auf ihren Angesichtern den Ausdruck des Leidens, *ἄνδρες Ἀμφίφατοι, βεβροτωμένα τεύχε' ἔχοντες.* Diese Schatten wurden aber erst

dann in die Unterwelt aufgenommen, wenn ihr Leib begraben und die Leichenfeier vollendet war. War dies noch nicht geschehen, so hielten sich die Schatten noch vor dem Eingange in das Reich des Hades auf und hatten nimmer Ruhe. Daher beschwor denn auch Elpenor, ein verunglückter und noch nicht begrabener Gefährte des Odysseus, denselben auf das dringendste, das Versäumte nachzuholen, und bei seiner Rückkehr auf die Insel der Circe ihm ein ehrenvolles Leichenbegängnis werden zu lassen (Odyss. XI, 51—80).

So lange die Seelen noch nicht in das Innere des Schattenreiches eingedrungen waren, hatten sie noch Verstand und Sprache; sowie sie dieses aber betreten hatten, verloren sie beides und schwebten besinnungslos dahin. Auch waren sie nicht zu ergreifen, denn wenn man den Arm nach ihnen ausstreckte, so entschlüpften sie und flogen davon. Letztere Erfahrung machte Odysseus mit seiner Mutter, die er umarmen wollte, was ihm aber nicht gelang, *ἐκ χειρῶν σκιῇ εἴκελον ἠὲ καὶ ὀνείρῳ ἔπτατ'*.

Wenn die Schatten aber Blut getrunken haben, dann bekommen sie den Verstand wieder und die Sprache und menschliche Gefühle, wie die Seele des Achilles,

γηθοσύνη, ὅ οἱ υἱὸν ἐφὴν ἀριδείκετον εἶναι.

Eine Ausnahme machte Tiresias, der blinde, thebanische Seher. Diesem schenkte die hehre Persephoneia Verstand und Sprache auch nach dem Tode. Doch offenbarte sich auch an ihm die Sehergabe erst, nachdem er Blut getrunken hatte.

In dem Schattenreiche wurden die Menschen nach ihrem Thun und Lassen bestraft und belohnt. Der Tantalus litt fürchterliche Plagen. Er hatte den brennendsten Durst und konnte diesen nicht löschen, obgleich er mitten in einem Teiche stand und obgleich das Wasser sein Kinn bespülte; denn so oft er sich bückte, um seinem brennenden Gaumen mit einem Tropfen Wasser wohl zu thun, war es rings um ihn her trocken. Auch die Früchte, die über ihm hingen, wurden von einem tückischen Winde in die Höhe getrieben, so oft er sie zu erhaschen suchte. Und um die Qual vollständig zu machen, schwebte ein Felsblock über seinem Haupte, der jeden Augenblick herabzustürzen und ihn zu zermalmen drohte.

Καὶ μὴν Τάνταλον εἰσεῖδον, χαλεπ' ἄλγε' ἔχοντα,
ἑστηώς' ἐν λίμνῃ, ἡ δὲ προσέπλαζε γενείῳ·
στεῦτο δὲ διψάων, πιέειν δ' οὐκ εἶχεν ἐλέσθαι.

Sisyphus, ein Räuber, musste mit der grössten Anstrengung einen ungeheuren Stein eine Anhöhe hinaufwälzen. Schon war dieser der Spitze nahe und Sisyphus, vom Schweisse triefend, glaubte seine mühevolle Arbeit beendigt und somit seinen Frevel

gebüsst zu haben — da wandte sich jener, und mit Gepolter und Donnergebrüll entrollte der tückische Marmor.

Αὖτις ἔπειτα πέδονδε κυλίνδετο λᾶας ἀναιδής.

III. Aus Obersekunda der Realschule.

Qualitative Analyse

des schwarzen Erdkobalts vom roten Berg bei Saalfeld.

Sein spez. Gewicht = 2,2 und seine Härte = 2—3. Er war schwarz, dicht und fettglänzend; der Strich matt und ebenfalls schwarz. Der Körper wurde fein pulverisiert und mit NO_5 digeriert, es entwich NO_3, aber die Lösung war unvollständig und wurde erst durch HCl vollständig.

Ich nahm hierauf noch eine Lösung vor, aber gleich in HCl. Es entwich Cl. Dieses deutete auf MnO_2. Die Lösung wurde grün, als ich sie jedoch mit HO verdünnte, wurde sie rot und deutete auf Co.

Hierauf wurde sie mit HS gefüllt, es entstand ein rostbrauner Niederschlag. Dieser konnte, weil er aus sauren Lösungen gefällt worden war, enthalten:

PtS. AuS. AgS. HgS. BiS. PbS. CuS. SnS_2. SbS_3. CdS und AsS_3,

er mag I genannt werden.

Er wurde abfiltriert und gut ausgesüsst, das Filtrat hingegen mit AmO neutralisiert und durch AmS, HS gefällt, der entstandene Niederschlag war schwarz, er konnte, da er aus basischen Lösungen gefallen war, enthalten:

Cr_2O_3, HO. Al_2O_3, HO. ZnS. FeS. NiS, CoS und MnS.

Der Niederschlag mag II heissen, er wurde abfiltriert und das Filtrat konnte nur S und alkalische Erden (III) und Alkalien (IV), welche nicht mit I und II fallen, enthalten.

Der Niederschlag I wurde in AmS, HS gelöst, er löste sich jedoch nur unvollständig, das Unlösliche wurde abfiltriert und konnte PbS, CuS, AgS, CdS, HgS und BiS sein.

Das Gelöste wurde mit HCl versetzt, das AmS, HS wurde dadurch zersetzt und zerfiel in HS und AmCl, es musste daher alles zerfallen, was darin war. Der entstandene Niederschlag war gelb bis orange, er wurde abfiltriert und die abgelaufene Flüssigkeit konnte nichts als angewandte Reagentien enthalten, der Niederschlag SbS, SnS_2 und AsS_3; er wurde getrocknet. Hierauf wurde KaO, NO_5 in einem Porzellantiegel geschmolzen

und der Niederschlag, nachdem er mit gleichen Teilen NaO, CO_2 und KaO, NO_5 gemengt war, hineingeworfen, das Ganze durch einander geschmolzen und auf einen Porzellanteller ausgegossen. Die Masse wurde bald starr, sehr hart und porzellanartig; sie wurde fein pulverisiert und in HO gelöst; die Lösung war vollständig und dadurch war nachgewiesen, dass höchstens Spuren von Sb und Sn darin sein konnten, denn etwaiges SbS und SnS würde zersetzt worden sein, das SbS zu NaO, SbO_5 und Sn zu SnO_2. Da aber leicht Spuren von SnO_2 und SbO_5, an KaO gebunden, gelöst werden, so versetzte ich die Lösung mit NO_5; da jedoch kein Niederschlag entstand, so konnte weder SbO_5, noch SnO_2, sondern nur KaO, AsO_5 in der Lösung sein. Sie wurde durch AgO, NO_5 auf HCl geprüft, aber es war keins vorhanden, dann wurde mit PbO, $\overline{A}$ versetzt und es fiel $3PbO$, AsO_5 als weisser Niederschlag, dieser wurde abfiltriert, getrocknet und auf As mit dem Lötrohr untersucht; es zeigte sich bald ein arsenikhaltiges Bleikorn, die AsO_3 entwich in weissen Dämpfen und gab sich durch den Geruch zu erkennen.

Hierauf wurde das Unlösliche des Niederschlags I in AmS, HS untersucht, es wurde lange mit NO_5 digeriert und es löste sich alles; dadurch wurde HgS ausgeschlossen, welches unlöslich ist in NO_5.

Die Lösung wurde dann in fünf Teile geteilt.

Der erste Teil wurde auf Pb durch SO_3 geprüft, es sollte als PbO, SO_3 fallen, es war jedoch keins da.

Die zweite Probe wurde durch HCl auf Ag untersucht, es sollte als $AgCl$ fallen, aber es war ebenfalls keine Spur vorhanden.

Die dritte Probe durch $2AmO$, $3CO_2$ auf Cd, die vierte auf Bi durch AmO zeigten, dass auch keine Spur von ihnen da war.

Es konnte nur noch Cu da sein. Dies wurde durch $2KaCy$, $FeCy$ nachgewiesen, es fiel als

$$2CuCy, FeCy.$$

Der Niederschlag I durch HS war also vollständig untersucht und Cu und As nachgewiesen.

Jetzt wurde der Niederschlag II untersucht.

Er wurde in HCl gelöst und erwärmt, es blieb ein schwarzer Rückstand, dieser wurde mit NO_5 erhitzt. Es können in der Lösung sein:

$$Fe_2Cl_3,\ MnCl,\ NiCl,\ CoCl,\ Al_2Cl_3 \text{ und } Cr_2Cl_3.$$

Sie wird mit KaO-Lauge erwärmt. In KaO-Lauge lösen sich Cr_2O_3, HO. Al_2O_3, HO. ZnO, HO. Es entstand ein brauner Niederschlag, dieser wurde abfiltriert und das Filtrat auf die obengenannten Körper geprüft, es war aber keiner von ihnen in der Lösung vorhanden.

Das in KaO Unlösliche wurde in NO_5 gelöst und AmCl mit AmO im Überschuss hinzugefügt, es fiel Fe_2O_3, 3HO, welches, damit das Mn nicht mitfalle, rasch abfiltriert wurde. In der Lösung des Niederschlages ward das Fe durch 2KaCy + FeCy nachgewiesen.

Das Filtrat davon konnte nur noch Co und Ni und Mn enthalten; es wurde mit HS und $\overline{A}$ versetzt, es fiel CoS und möglicherweise NiS; MnS blieb in Lösung, es wurde abfiltriert und das Mn durch AmO und AmS, HS nachgewiesen, es gab damit einen fleischfarbigen Niederschlag.

Der Niederschlag durch HS wurde in NO_5 gelöst, die Lösung wurde rot, sie wurde verdampft und es blieb ein blauer Körper zurück, welcher beim Erkalten rot wurde, er gab mit Borax die bekannte blaue Perle des Kobalts. Auf Ni wurde nicht geprüft, weil Ni nie im Erdkobalt vorkommt.

So war auch der Niederschlag II vollkommen untersucht und Co, Mn und Fe nachgewiesen worden.

Es war noch auf Alkalien und alkalische Erden zu untersuchen.

Das Filtrat vom Niederschlag II wurde mit HCl versetzt, es fiel der darin enthaltene S, und die Flüssigkeit wurde, nachdem sie ein wenig erhitzt und filtriert worden war, ganz klar. Sie wurde in zwei Teile geteilt, der eine Teil wurde auf alkalische Erden III., der zweite auf Alkalien IV. geprüft. Von alkalischen Erden zeigte sich nur MgO in einiger Menge, CaO war nur in Spuren vorhanden.

Die Alkalien waren noch weniger vertreten.

Im Erdkobalt waren also folgende Körper:

I. As und Cu.
II. Fe; Co und Mn.
III. Mg und Spuren von Ca.
IV. Von allen nur unbestimmbare Spuren.

6. Vaterhaus und Muttersprache. 1860.

I. Grundsätze.

Pestalozzi sprach einst das wahre Wort: „Das schlimmste Geschenk, welches ein böser Genius einem Zeitalter machen kann, sind Kenntnisse ohne Fertigkeiten.“ Er wollte die Fertigkeiten nicht bloss geltend machen, — was für alle Zeiten ohne Ausnahme Bedeutung hat, — sondern vorzugsweise betonen und das war für seine Zeiten besonders Bedürfnis. Ich weiss — bei aller Anerkennung des inhaltschweren Satzes — ein höheres, welches obendrein der gegenwärtigen Zeitrichtung vorzugsweise entgegengehalten werden muss. Heutzutage soll jeder mit seiner Bildung schnell fertig werden, nach seinen Leistungen und Fertigkeiten mit Glück sich schätzen lassen, alles andere, glaubt man, was sonst den Menschen als solchen ehrt und ziert, werde dann schon von selbst zufallen.

Es fällt aber nicht zu. Frühzeitig abgenutzte, matte, gewinnsüchtige, einer edlen Begeisterung nicht fähige Naturen gehen aus der Hand solcher Lehrer und Lehranstalten hervor, welchen die Fertigkeiten für das Höchste gelten. Kenntnisse und Fertigkeiten sind Kleider, welche dem Menschen angezogen werden: unter der Hülle bleibt eine ungesunde, unsaubere Seele unverändert.

Interesse ist derjenige Begriff, welcher den Unterricht zu regieren von Gottes Gnaden berechtigt ist, und den meinigen, in der Anlage sowohl als in der Methode, auch nicht bloss nach papierner Konstitution, sondern in der That und Wahrheit regiert.

Aber schon sehe ich im Geiste viele sich erheben, voll der entschiedensten Beistimmung. Mehrere unter ihnen bemerken wohl auch scheinbar sehr weise, dass ja seit Anfang an kein Unterricht ohne Interesse habe bestehen können. Ich weise diese scheinbaren und falschen Freunde als ganz Fremde entschieden ab.

Interesse ist geistiges Bedürfnis. Wer die sogenannten praktischen Interessen bei seinen Schülern herauskehrt, d. h. durch die Aussicht auf die künftige Brauchbarkeit die Lernarbeit zu würzen sucht: wer das gefährliche Spiel eines stündlichen Platzwechsels für richtige und falsche Antworten einführt: der gehört nicht zu uns.

Für das wahre, nämlich das unreflektierte, unabsichtliche Interesse gilt der herrliche Spruch: „Die Jugend soll haben als hätte sie nicht." Wen künftiger Gewinn, wen der höhere Platz zu Aufmerksamkeit, Fleiss, Thätigkeit treibt, der ist — durch die Schuld seiner angeblich erziehenden Lehrer — in einen Zustand unchristlicher Roheit versetzt. Die Folgen bleiben nicht aus. Die unrichtige Spannung lässt nach, sobald der Reiz wegfällt: Früchte solcher Art sind jene matten, egoistischen, blasierten Naturen.

Das echte Interesse wohnt in dem Stoffe selbst, von ihm wird der Mensch erfasst, fortgerissen, festgehalten. Heil dem, welcher in seiner Jugend solches freie Interesse kennen lernte. Er wird nie arm. Interesse ist Freundschaft. Die Kraft einer edlen Jugendfreundschaft aber überdauert alle Wechselfälle des späteren Lebens.

Es giebt zwei Hauptsphären für das Interesse: Natur die eine, Menschheit die andere. Innerhalb der beiden Sphären liegen die Quellen für die religiöse Lebensanschauung, wie für alle sogenannten Schulwissenschaften, auf den Beziehungen zu einem dieser Kreise ruht das ihnen zukommende und bei rechter Darbietung ihnen auch sich zuwendende Interesse. Sprache, Litteratur und Geschichte gehören der einen, Naturwissenschaften und Mathematik der andern Sphäre. Niemand ist geistig gesund, der nicht für beide Kreise Interesse hat.

A. Vom Natur-Unterricht.

In der Gegenwart versucht eine Partei den Naturunterricht auf ein Minimum zusammenzudrängen, was der Verbannung gleich

sieht, eine andere, jener verwandte, denselben auf die spätere Zeit des Unterrichtes zu verweisen. Es ist schwer zu sagen, welche von beiden Parteien die verkehrteste sei. Beide machen die Jugend krank, die einen, indem sie einen Teil der edlen Organe gar nicht nähren, die andern, indem sie die Organe erst soweit verkümmern lassen, dass dieselben nachher nichts mehr dem geistigen Organismus zu leisten im stande sind. Die Anfänge der Naturbeobachtungen gehören in die Anfänge der geistigen Entwickelung. Die spätere Zeit mit ihren fertigen Abstraktionen, Regeln, Methoden ist nur für Kenntnisse, nicht aber für das Aufkeimen des Interesses an der Natur angethan.

Die Natur, die Erde mit allem, was auf ihr ist und mit ihr zusammenhängt, ist das Vaterhaus der Menschheit. In diesem grossen Vaterhause heimisch zu werden, ist ein schönes Vorrecht der Menschenkinder. Wer wird solches und somit den Geber gering zu achten wagen? Die es dennoch thun, sind das Christen?

Der Schein und das Scheinwesen ist auch hier sofort in der Nähe. Da predigen die einen die alte Thorheit; das Heimischwerden stelle sich mit der Zeit von selbst ein; da glauben andere, die falschen Freunde, durch Mitteilung von Urteilen und Phrasen lasse sich jenes Grosse, kindlicher Umgang mit der Natur, erreichen. Eine Zeitlang täuscht der Besitz derartiger — oftmals an und für sich gar preiswürdiger Sprachformen. Aber gar bald verfliegt der Reiz, die Sprüchlein und Verslein erscheinen als Schalen, denen der Kern fehlt, als eine Art kindischen Spielzeugs; Blasiertheit ist auch hier notwendige Folge. Freilich fehlt der Kern, nämlich Einzelheiten treu und sinnig beobachtet und gewonnen, Gaben der Natur, am liebsten ihr abgelauscht mitten in dem Fortgang ihrer immerwährenden Schöpfungen.

Umgang mit der Natur also und auf Grund derselben dauernde Freundschaft mit der Natur, das ist das Glück, welches keinem Kinde vorenthalten werden darf.

Nur solcher Naturunterricht führt zu Gott, jeder andere bläht auf und führt zum Abfall.

In diesem Sinne und zu diesem Zwecke ist für meine Schule ein Entwurf von 200 Fragen und Aufgaben für Schülerbeobach-

tung ausgearbeitet[1]). Die Grundlage verdanke ich meinem ehemaligen teuern Schüler Dr. Ferdinand von Babo, Dozenten an der Universität Heidelberg. Der Entwurf verzichtet auf systematische Tugenden, lässt auch für eine Gliederung nach Graden der Schwierigkeit noch Raum, rechnet auf vielfache Umformung und Ergänzung durch ein frisches Schulleben und die Erfindungskraft wohlunterrichteter Lehrer. Guter Wille findet für die Ausführung Zeit genug, ohne alle Beeinträchtigung der übrigen Studien. Sehr viele Aufgaben lassen sich gelegentlich auf Spaziergängen und in den Ferienzeiten lösen.

So biete ich denn einige Proben aus meinem Entwurfe auch andern Lehrern in der Voraussetzung, dass eine Gebrauchsanweisung kaum nötig sein werde. Solides Wissen des Lehrers ist hier die erste und ausreichende Voraussetzung. Ich kenne Schulen, wo nur zum Schein naturkundlicher Unterricht erteilt, diese thatsächliche Unwahrheit Jahr aus Jahr ein vor den Schülern aufgeführt und demgemäss am Anfange des Schuljahres die betreffenden Stunden gleichsam an den Mindestfordernden, in der Regel den jüngst eingetretenen Lehrer verdingt werden. Solche Mietlingswirtschaft passt nicht zu meinem Entwurfe. Unterrichtete Lehrer werden bald herausfinden, wie viel nach dem ihnen zugemessenen Zeitquantum noch auf eigentlichen schulmässigen Unterricht in Naturbeschreibung gewendet werden könne. Im Notfall soll immer die geschlossene schulmässige Lehre zu Gunsten der Beobachtung beschränkt werden[2]).

B. Vom Muttersprach-Unterricht.

In den zweiten Kreis des Interesses, in die Menschenwelt, führt die Sprache, vor allem die Muttersprache. Wem aus diesem Prinzip das Bedürfnis des Sprachunterrichts erwächst, der kann gar nicht

[1]) Mit aufrichtiger Freude begrüsse ich ein soeben in meine Hände gelangendes verwandtes Büchlein von Rossmässler, und will dasselbe hiermit zur Vergleichung und Ergänzung bestens empfohlen haben. „Der naturgeschichtliche Unterricht." Leipzig 1860.

[2]) Ich darf wohl voraussetzen, dass jeder sachverständige Leser die obenstehende Formel „für den Notfall" mit den Prinzipien des hochverdienten Lüben vollkommen verträglich finden werde. —

auf die Abwege geraten, von denen die Geschichte der Methodik berichtet. Der Unterricht in der Muttersprache ist der schwerste und eben deswegen am schlechtesten besorgt in ungelehrten, wie in gelehrten Schulen.

Die Hauptfehler lassen sich in zwei Hauptklassen bringen Es sind Fehler entweder 1. in den Voraussetzungen oder 2. in den Zwecksetzungen. —

1. Jeder schulmässige Unterricht ist Ergänzung der planlosen, unvollständigen, oft unrichtigen Lehre des Lebens, ganz besonders also der Unterricht in der Muttersprache. In keinem Zweige des spätern Schulunterrichts hatte ja das Kind so von früh an und so unausgesetzt Unterweisung empfangen, als in den Formen, an welche der Verkehr mit seinen ersten Pflegern, Versorgern und Freunden geknüpft war. Voraussetzungen also macht der Muttersprachunterricht in reichem Masse. Aber das Wieviel ist schwer zu bestimmen, und eben darum der Fehlgriff nahe. Die Praxis bewegt sich zwischen zwei Extremen. Von der einen Seite wird zu wenig Kenntnis der Muttersprache vorausgesetzt, man lehrt dieselbe, wie eine fremde: von der andern wird auf die Lehre des Lebens zu viel vertraut, man will ohne ein geschlossenes System, ohne Theorie, durch blosses Lesen und Sprechen, unterrichten. Die rechte Methode legt immer erst auf die Analyse das Gewicht: die Analyse soll erst zu Tage fördern, wo und wie viel der Gedankenkreis Hülfe der Theorie und der Übung bedürfe.

2. Der Muttersprachunterricht ruht recht offenbar auf dem Bedürfnis, das Kind in die Sprache der Gebildeten einzuführen. Ein edler Umgang soll durch denselben geschaffen, die Möglichkeit eines vielseitigen Empfangens und Gebens bereitet werden. Dazu ist freilich vielfach logisches Material an Begriffen, Urteilen und Schlüssen erforderlich: wer aber die Gelegenheiten herbeizieht, um logische Betrachtungen und Übungen anzustellen, der beeinträchtigt den Sprachunterricht und versündigt sich an demselben. Bei solcher Weise wird der Schüler von der eigentlichen Sprachvertiefung abgezogen und kann der Freude an seiner Muttersprache und des Gesprächs mit seinen Stammesgenossen nicht inne werden. Solche Versuchungen giebts noch mehrere. Psycho-

logische und ästhetische Objekte treten dem Leser entgegen in der prosaischen wie in der poetischen Litteratur: wenn aber in den deutschen Lehrstunden psychologische und ästhetische Reflexionen angestellt, Aufgaben solcher Art herbeigezogen und die Sprachschüler in eine Art von Philosophie eingeweiht werden, so ist auch dieses eine Versündigung an der Idee dieses Unterrichtes[1]). — Für höhere Standpunkte und reiferes Alter sind jene philosophischen Vertiefungen Bedürfnis und von hohem Werte: möge ihnen dann ihr volles Recht eingeräumt werden: den Sprachunterricht wollen wir aber vor ihnen schützen und sie nicht in seine Grenzen eindringen lassen! —

Auf den beiden, in Vorstehendem beleuchteten Prinzipien ruht der Sprachunterricht in meiner Schule. Er will zum Umgange mit den Edelsten der Nation befähigen, er will zu dem Zweck 1. durch Analyse immer erst erforschen, wie viel wohl von eigentlicher Lehre noch, gleichsam an Werkzeugen des Verständnisses und der Verarbeitung erforderlich sei und dann 2. nur einheimische Aufgaben sich setzend und alles fernhaltend, was andern Gebieten angehört, den eigentümlichen Geist der Muttersprache in seiner ganzen Fülle und Schönheit zu offenbaren suchen. Er wird sein Ziel für erreicht halten, wenn es ihm gelungen ist, in dem Schüler diejenige Sicherheit des Sprachgefühls zu begründen, durch welche alles Unrichtige, Unschöne, Fremdartige bei der Wahl der Lektüre ebensowohl, wie bei der eigenen Darstellung ausgeschlossen bleibt. Der Raum eines Programms verbietet weitere Ausführung: ich begnüge mich als eine Art Illustration den vorstehenden Gedanken ein Fragment beizufügen, nämlich Bilder aus den deutschen Sprachstunden meiner Quarta, von einem meiner Lehrer in meinem Sinne und Auftrage

---

[1]) Ich befinde mich hier genau auf demselben Standpunkte, von welchem aus R. v. Raumer seine gediegene Monographie über „den Unterricht im Deutschen" (Gesch. d. Päd. III.) verfasste und unterschreibe gern die Beschwerden des trefflichen Roth gegen Lehrer, welche dreizehnjährigen Knaben stilistische Aufgaben geben „über die Leiden des jungen Werther" und nachdem der Vater des Schülers Protest eingelegt hat, nichts Besseres wissen, als das Thema: „Romeo und Julie". C. L. Roth, kleine Schriften, Stuttgart 1857, Bd II. p. 163.

gezeichnet. Ich möchte vor allem auch an dieser kleinen Zeichnung das Lebensprinzip meines Unterrichts veranschaulichen, dass mir der Stoff dazu dienen müsse und könne, wie für die übrigen Objekte der Schularbeit, so auch für Sprache in früheren Jahren ein Interesse zu pflanzen, welches den Schüler über die Schulzeit hinaus ins Leben begleitet. —

II. Unterrichtsbilder.

1. Bilder aus dem deutschen Sprachunterricht der Quarta.

Für das Alter von 9 und 10 Jahren.

a) Ein Diktat.

Die Stunde beginnt, die linierten Hefte liegen auf der Tafel, die Federn daneben. Das Diktat der letzten Stunde wird, wie gewöhnlich, noch einmal vorgelesen, vorher meldet sich einer der Kleinern zu einem Ordnungsstrich, weil er sein Heft vergessen hat[1]). Er hat zu spät daran gedacht, dass es heute Sonnabend ist, wo ja regelmässig die Diktierübungen wiederkehren, gerade so wie am Dienstag immer einige Schüler kleine Erzählungen aus dem Kreise ihrer Privatlektüre vortragen.

Jetzt sind die Knaben begierig, zu wissen, was sie heute zu hören bekommen; ihr Zuruf: „eine schöne Geschichte! ein Gedicht"! ist der sprechende Ausdruck nicht sowohl ihres Wunsches, als ihrer Hoffnung, in der sie gewiss nur äusserst selten sich getäuscht sahen. Denn bei der Wahl des Stoffes steht mir die Rücksicht, ihnen etwas recht Ansprechendes zu bieten, oben an: das innere Wohlgefallen an Form und Inhalt lässt sie dann die geistige Anstrengung, die beim Nachschreiben keine geringe ist, leicht, ja fast unvermerkt ertragen. Denn die andern Veranstaltungen, welche wir zur Befestigung der Orthographie treffen, namentlich Abschreiben und Aufschreiben des Gelernten aus dem Gedächtnis verlangen auch ein vollständiges Aufmerken, ein scharfes

[1]) Freie aufrichtige Meldung bei jedem Versehen oder Vergehen ist eine alte heilig gehaltene Sitte in unserer Schul- und Hausgemeine.

Betrachten und Auffassen der Schriftzeichen: das Diktat aber fordert noch ganz besonders richtiges und ungetrübtes Aufnehmen mit dem Gehör und Festhalten einer ganzen Reihe von Worten.

Darauf beruht das ganze Geheimnis der Orthographie: scharf sehn und richtig hören. Für das letztere hat besonders der Sprechunterricht auf der vorhergehenden Stufe Sorge getragen; das ist das einzige, was in unsrer seltsam und unheilbar verunstalteten Orthographie den Schüler auf naturgemässem Wege zum guten Ziele, zur Sicherheit in derselben führen kann: es versteht sich dabei von selbst, dass einzelne Regeln und Hülfen, namentlich etymologischer Art, nicht verschmäht werden.

Ich wähle diesmal das bekannte „Lied eines deutschen Knaben" von F. L. Stolberg. Nachdem ich das ganze Gedicht vorgelesen, um ein Gesamtbild zu geben, geht es an das Einzelne. Zunächst wird also deutlich und mit möglichst genauer Aussprache vorgesprochen die Überschrift: Lied eines deutschen Knaben, dann geschrieben; weiter: Mein Arm ist stark — und gross mein Mut — gieb Vater mir ein Schwert — verachte nicht mein junges Blut — ich bin der Väter wert u. s. w.

Also immer womöglich in Sätzen, nicht einzelne abgerissne Wörter: das nötigt zu scharfem Auffassen und vermag allein gedankenlosem Nachschreiben zu wehren.

Die Interpunktionszeichen, diese wesentliche äussere Stütze für das Erkennen der Gedanken, werden natürlich hinzugefügt

Bei Namen und bei seltneren Wörtern, bei denen ich nicht erwarten kann, dass sie richtig geschrieben werden, komme ich allem Schwanken und aller Unsicherheit dadurch zuvor, dass ich das betreffende Wort selbst an die Tafel anschreibe.

Wo die Schreibart verschieden ist, wie hier bei dem Worte Schwert, entscheidet die konsequente Schreibart des Lesebuchs. —

In dieser Weise werden die 8 Verse des Liedes diktiert. Jetzt dürfen die Schüler, nachdem sie längere Zeit angestrengt hören und schreiben mussten, zu einzelnen Arbeiten sich melden. Der eine ruft: „ich die Punkte"! ein andrer: „ich die Fragezeichen"! ein dritter: „ich die Ausrufezeichen"! u. s. w. Ich lese das Ganze nochmals vor, und an den betreffenden Stellen fügt der damit Beauftragte sein: Komma! Punkt! u. s. w. hinzu. Diese

Gewöhnung an die Zeichen wird fortgesetzt, bis in einer höhern Klasse die grammatische Kenntnis des Satzes die selbständige Anwendung derselben in allen Fällen ermöglicht.

Die Hefte werden von mir eingesammelt und zu Hause korrigiert, in der Regel so, dass ein Fehler durch einen roten Strich am Rande bezeichnet ist. In der nächsten Stunde erfolgt die Zurückgabe, mit Spannung wartet jeder auf das Verlesen der Fehler. Das Resultat ist ein mittleres und zwar folgendes: die Gesamtzahl der Fehler bei 19 Schülern, von denen 4 es richtig geschrieben haben, ist 54.

Zunächst wird der 1. Vers vorgelesen, es melden sich mehrere mit Fehlern, der erste hat für stark geschrieben starck; einer erbietet sich das Wort an die Tafel zu schreiben, es werden einige ähnlich klingende Wörter verglichen.

Ein andrer hat wehrt statt wert. Womit hat er's verwechselt? Wo hatten wir jenes Wort früher schon? Es wird genannt eine Stelle aus dem gelernten Gedicht: der Riese Goliath: „du hast viel Stolz und Wehr, ich komm im Namen Gottes her" und nachgeschlagen.

Ebenso wurde zu „erweckte", welches einer mit einfachem k geschrieben hatte, verglichen aus Roland Schildträger: „Soll ich den liebsten Vater mein im besten Schlafe wecken?" Zu „wecken" wurden ähnlich klingende Wörter gesucht. Eine Vergleichung dieser mit dem obigen führte zu einer selbst gefundenen Regel über den Gebrauch des k und ck.

Zu „träumte" — bei einigen treumte — wurde verglichen Traum, und so für das abgeleitete Wort die richtige Schreibweise erkannt.

„Neulich — neulig" — wurde angeschrieben und zerlegt, in neu und lich und somit etwas längst Bekanntes über die Schreibweise der Silben lich und ig in Adjektiven wieder aufgefrischt.

Doch wozu mehr Einzelheiten? Das Verfahren bei der Korrektur und die Art der orthographischen Belehrung in diesen Stunden glaube ich hinlänglich charakterisiert zu haben: es kömmt mir vor allem an auf Anknüpfen an Bekanntes und auf Weiterbau mit Hülfe dieses Materials.

Zum Beschluss werden die Bücher vertauscht, das Ganze wird im Chor gesprochen, wobei es jeder übernimmt, darauf zu achten, ob der, dessen Buch er in Händen hat, richtig korrigiert hat.

Pünktlichkeit, äusserste Pünktlichkeit auch im Kleinen ist nun die Hauptsache. Unterschiede zwischen sogenannten grossen und kleinen Fehlern soll's nicht geben.

Jetzt trägt jeder auf die letzte Seite selbst die Zahl seiner Fehler in ein numeriertes Verzeichnis ein. Zu einer nochmaligen Vertiefung werden die falsch geschriebenen Wörter zu Hause in ein Oktavheft, welches ebenfalls wieder der Korrektur unterworfen ist, richtig eingetragen.

Das Gedicht wird memoriert.

Zur genaueren Wiederholung und zur Prüfung, wie weit das Besprochene aufgenommen ist, erfolgt von Zeit zu Zeit ein sogenanntes Extemporale; in welchem die schwierigern Wörter aus einer Reihe von Diktaten zusammengestellt sind. Von den Schülern selbst werden die Fehler mit Hülfe ihres Heftes aufgefunden, darauf Korrektur des Lehrers: die weitere Behandlung ist dieselbe, wie oben, nur dass hier immer genau der frühere Standort jedes Wortes aufgesucht wird [1]).

b) Das Deklamieren.

Was ist es denn, was dem Knaben ein Gedicht lieb und wert macht? was ist es anderes, als seine Freude an einer netten zierlichen Form, die Freude einen Gedanken wiederzufinden, der ihm wie aus dem eigenen Herzen gegriffen scheint? Aus dem Spiel der Mienen, aus dem Funkeln der Augen, in denen ja alles Seelenleben klar sich abspiegelt, liest man beim ersten Blick, wie sehr ein passender Stoff geeignet ist, sich Eingang in das Herz des Kindes zu verschaffen. Ich sage, ein passender Stoff: denn es muss alles fern gehalten werden, was ausser der Sphäre des Kindes liegt, alles, was nur durch mühselige Zersetzung sein

[1]) Gern bekennen wir uns dem trefflichen Buche von Bormann: „Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt", zu grossem Danke verpflichtet.

kümmerliches Eigentum wird. Die einfache und natürliche Vermittelung des Verständnisses soll darum nicht wegfallen.

Scherz und Ernst sollen hier in buntem Wechsel wie im Leben des Knaben neben einander hergehen, Freude und Leid soll er nachfühlen, für etwas Grosses und Edles soll er warm und empfänglich werden, das Gemeine soll er verabscheuen: und er wird es sicherlich.

Keine Gelegenheit, die uns so zu sagen mehr von aussen kommt, lassen wir unberührt vorübergehn: wir schliessen uns dem Frühling, wie dem Sommer, dem Herbste, wie dem Winter an, ihnen allen mit ihren Freuden und Festen bringen wir auch in diesen Stunden unser Opfer.

Sonach kann nicht davon die Rede sein, dass wir die Gedichte nur etwa als ein bequemes Material ansehen, das Gedächtnis zu üben und zu stärken; allerdings verlangen auch wir sorgfältiges, bis in das Kleinste genaues Memorieren, und die Schüler wachen selber streng darüber: aber uns ist und bleibt die Sorge, dass durch sie gesunde Nahrung für Geist und Herz zugeführt werde, die erste und ernsteste.

Der, welcher sein Gedicht vorzutragen hat, tritt heraus vor seine Mitschüler und spricht es her — für den Ängstlichen und leicht Befangenen keine so geringe Aufgabe. Die Zuhörenden bethätigen ihre Aufmerksamkeit durch Aufheben der Hand, sobald ein Fehler, auch der kleinste sich einschleicht, eine Unterbrechung findet nicht statt, nur im Notfall hilft der Lehrer ein.

Kann das gelernte Gedicht von mehreren mit Verteilung der Rollen gesprochen werden, so ist das ganz willkommen und wird nicht versäumt. Auch eine einfache Aktion, dies und jenes Symbol, das zur Veranschaulichung dienen kann, tritt hinzu, natürlich alles in den Grenzen, die uns der beschränkte Raum eines Schulzimmers von selbst steckt. — Einmal im vorigen Sommer stellten wir so „Roland Schildträger“ auf unserm Schulplatze dar, und das steht noch bei allen in gutem Andenken. — Eine förmliche Aufführung kann und soll das ja nicht sein: dabei bleibt es dem eignen Erfindungsgeiste der Schüler zum guten Teil überlassen, die Darstellung nach ihrem Sinne zu gestalten und zu entfalten, sie sollen ja auch dadurch nur zeigen, wie sehr

sie in das Verständnis des Gedichtes eingedrungen sind, ob sie das Dargestellte sich richtig vorzustellen und gleichsam noch einmal vor ihren und unsern Augen ins Dasein zu rufen vermögen: der Lehrer greift darum nur selten leitend und vermittelnd ein.

Vor kurzem führten wir in dieser Weise auf: „Peter in der Fremde", es meldeten sich mehrere Gruppen, welche zu Hause zusammen sich geübt hatten: ich wählte eine aus. Der Platz unmittelbar vor und neben dem Katheder ist unsre bescheidne Bühne. Der Gang zu beiden Seiten muss für die verschiedensten Bedürfnisse ausreichen: er ist der Weg, den die Riesentochter durchschreitet, da sie vom Schlosse ihres Vaters herabsteigt in das Thal und sich ein artig Spielzeug aussucht: der Weg, auf dem Siegfried, der stolze Knabe dahingeht, bis er endlich zu einer Schmiede kommt und dort seinen Stecken mit einem Schwerte vertauscht, das er sich selbst geschmiedet hat: jetzt musste derselbe Raum die Strasse abgeben, auf welcher unser Peter in die Fremde wandert.

Der Erzähler beginnt, es folgen Klagen der Mutter und die Mahnung an den Sohn, von seinem thörichten Vorhaben abzustehn, doch es ist vergebens:

> er wiederholt an jedem Morgen
> sein längst gesungnes Reiselied.

Da mischt sich das zuhörende Publikum, welches viel zu sehr bei der Sache beteiligt ist, als dass es immer stumm zusehn und zuhören könnte, ein, sein Zuruf Urian! wird ohne weiteres angenommen und Peter singt sein Reiselied, einen Vers des allen wohlbekannten Liedes: „Urians Reise", zum Schluss fällt der Chor kräftig ein.

Peter beharrt bei seinem Vorsatze, da werden die Verwandten, die Basen herbeigerufen, sie stehn alle auf Seiten der Mutter; aber auch das hilft nichts; endlich entscheidet der Vater, Peter solle ziehn und sein Glück draussen in der Welt versuchen. Nun wird gleich an die Ausrüstung zur Reise gedacht.

> Nun geht es an ein Emballieren
> vom Fuss hinauf bis an den Kopf;
> man wickelt, dass auch nichts kann frieren,
> das dickste Band um seinen Zopf.

Ein Mantel und ein Lowri, die schnell herbeigeholt sind, müssen das veranschaulichen, mit grosser Emsigkeit und Geschäftigkeit geht sogleich die Ankleidung vor sich.

Endlich ist die Scheidestunde herangenaht, man trinkt auf glücklich Wiederkommen; Peter ist still und in sich gekehrt, er nimmt von allen Abschied; diese versäumen nicht den Händedruck beim Abschied mit einigen Worten, wie sie ihnen die eigne Erfahrung an die Hand giebt: „leb' wohl! glückliche Reise! frohes Wiedersehn!" zu begleiten.

Jetzt wandert er fort; als Symbol seines Wanderns darf ein derber Stock in seiner Hand nicht fehlen. Langsam wankt er dahin, oft bleibt er stehn and seufzt: nun ist er zu einem Kreuzweg, der Wand des Zimmers, gekommen, da steht er und sinnt, er weiss nicht, wohin er soll, ach und die Luft ist so kalt, er fürchtet, dass es heute noch möglicher Weise schneien könne. Der Gedanke an seine Mutter macht endlich seinen träumerischen Gedanken ein Ende, er dreht sich plötzlich rasch um und rennt, so rasch als es nur gehn will, den Weg, den er gekommen ist, wieder zurück. „Auf einem Seitenweg", für die Lokalisierung der Knaben durch eine Bankreihe, kommt er in die Stadt zurück und nach Hause. Spöttisch wird er empfangen, man ruft ihm zu der eine:

Du musst mit Meilenschuhen
gewandert sein.

der andere:

drum setz dich auch
nun hintern Ofen, um zu ruhen,

der dritte:

und pfleg am Brotschrank deinen Bauch.

Der zaghafte Wanderer ist anfangs unwillig, aber Zureden hilft bei ihm, er lässt sich nieder auf einen Schemel in der Ecke der Stube, der ein andermal der Thronsessel des Riesenkönigs war, ein andermal die Falle, in welcher das mutwillige Mäuschen sich von der Köchin fangen lässt. Bald darauf kommen die Eltern nach Hause, die Mutter seufzt um ihren armen Sohn: „ach Gott, wo mag nun Peter sein?" Da kann er sich nicht länger in seiner Ecke halten, er kommt hervorgesprungen. Der Vater

macht ihm zwar ein böses Gesicht und tadelt ihn, dass er sobald wiedergekommen sei; um so froher aber ist seine Mutter, er selbst entschuldigt sich vortrefflich mit dem Kreuzweg und dem schlimmen Wetter. —

c) Die statarische Lektüre.

Unser Lesebuch (von H. Grassmann und W. Langbein) ist reich an anmutigen, wohlgeordneten Erzählungen, die teils in der Schule kennen gelernt werden, teils nach gehöriger Vorbereitung zu Hause Stoff zu einem Lesevortrag geben. Es knüpfen sich daran Fragen über Einzelnes, Wiedererzählen eines Teils oder des Ganzen; es knüpfen sich daran auch Übungen im Lesen und zwar der mannigfaltigsten Art. Bald liest einer nach dem andern ein grösseres Stück, bald ist es möglich, das Lesestück auch ein wenig zu dramatisieren; da kommt eine allgemeine Sentenz, oder ein Verschen und auf das Kommando auf! erheben sich alle, um laut und deutlich im Chore es vorzutragen. Im Gegensatz dazu ist es auch nicht ungewöhnlich, dass der Reihe nach jeder eine Silbe, oder ein, zwei, drei, vier Wörter nach einander liest, so aber, und darauf kömmt es hauptsächlich bei dieser Übung an, dass nicht einzelne Wörter nur herausgestossen werden, sondern alle Leser darauf hinarbeiten, zur Wahrung des Zusammenhangs der Rede auch mit genauester Beobachtung der Interpunktionszeichen zu sprechen, überhaupt zu möglichster Harmonie jeder das seine beizutragen.

Die Schüler kontrollieren selber gegenseitig ihr Lesen, ihr leises Klopfen auf die Tafel nötigt den Lesenden den Fehler, den er gemacht hat, selbst aufzusuchen und zu verbessern.

Daneben steht die statarische Lektüre: bei der Wahl des Stoffes bestimmt hier vorzugsweise der Inhalt: es gilt vor allem, eine ethische Idee in einem Bilde, in einer Erzählung zu veranschaulichen. Natürlich muss da im einzelnen noch gar manches seine Erklärung finden, der und jener Ausdruck bedarf einer weitern Besprechung, eine synonymische Übersetzung erläutert aus dem Bekannten das Unbekannte und führt zur Erweiterung des Sprachschatzes: ein Zurückgehn auf den Stamm lässt den Schüler leicht ein Wort erkennen, welches ihm in der

vorliegenden Gestalt nicht geläufig war, ein flüchtiges Bild an der Tafel weckt und stärkt die Vorstellung von einem Gegenstand.

Aber damit ist es nicht genug, die dargestellten Situationen und Gedanken werden in Beziehung gesetzt zu dem, was aus Erfahrung und Lektüre den Knaben bekannt ist. Auch hier also wird an das von früher Bekannte angeknüpft, mögen auch die Anknüpfungspunkte manchmal noch so lose sein; was der Schüler selber gesehn, gehört, erfahren und erlebt hat, wird in den Kreis der Besprechung hereingezogen. Die Lebhaftigkeit solcher Eindrücke, besonders äusserer, ist in der Regel so stark, dass die Sprache dem Schüler oft in merkwürdig überraschender Weise zu Gebote steht: das teilnehmende scheinbar absichtslose Fragen nach den einzelnen Umständen, unter denen er dies und jenes kennen gelernt hat, zwingt ihn selber zur klaren Rückerinnerung und schärft sicher seinen Blick im Beobachten. —

Ich muss schon auf das Einzelne eingehn und an einem behandelten Lesestücke zu zeigen versuchen, wie dies geschehen ist, freilich nur in groben Umrissen zeichnend.

Wir haben in der letzten Zeit durchgesprochen eine Erzählung mit der Überschrift: „Die Uneigennützigkeit." Der Anfang derselben lautet wörtlich folgendermassen: „In dem siebenjährigen Kriege, welcher Deutschland verheerte, ward ein Rittmeister zum Futterholen befehligt. Er begab sich an der Spitze seiner Schwadron in die ihm angewiesene Gegend, ein einsames Thal, wo man nichts als Buschwerk erblickte."

Zunächst wird die Person, welche hier handelnd auftritt, genauer betrachtet, der Rittmeister; wen nennt man so? was ist eine Schwadron? Das führte uns auf Infanterie, Kavallerie etc. Wer dergleichen gesehn hatte, gab an, wo und wann, unter welchen nähern Umständen es gewesen war.

Was sollte dieser Rittmeister thun? was heisst das: er wurde befehligt? wie kann man dafür anders sagen?

In welcher Zeit ist das Erzählte geschehn? Wer hat schon etwas gehört von dem siebenjährigen Krieg? Gar viele melden sich: ihr Wissen ist, wie sich das nicht anders erwarten lässt, sehr aphoristisch, der eine nennt den Hauptheldeu desselben und möchte gern uns mit einigen Anekdoten über ihn unterhalten, der

andere weiss eine bedeutende Schlacht aus demselben, eine Scene daraus hat er auf der bemalten Decke seines Heftes dargestellt gesehn, einem dritten ist die Zahl des Jahres, in dem der Krieg geendet ist, von früherem Unterricht im Gedächtnis geblieben, ein vierter erzählt von der Erstürmung Colbergs durch die Russen, ein fünfter erinnert sich aus dem Lesebuch der fünften Klasse einer Erzählung, die ebenfalls im siebenjährigen Kriege spielt.

Wie viel Töne klingen da wieder, sobald einmal diese Saite angeschlagen ist; leiser oder stärker hallen sie nach, aber am Ende vereinigt sich doch ihr Klang zur Harmonie.

Mitten hinein also in all' diese Erinnerungen wird das gegenwärtige Lesestück gestellt; „der siebenjährige Krieg" — mit dem Worte allein ist dem Schüler ein gar dürftiger, äusserlicher Anhaltepunkt gegeben — hat vor ihren Augen Leben und Gestalt gewonnen, und das neue Faktum werden sie leicht den früheren anschliessen. —

Was ist vom siebenjährigen Kriege gesagt? was heisst das: er verheerte Deutschland. Es liegt nahe, dass die Knaben andere Kriege nennen, von denen sie gehört haben, dass sie schwer auf Deutschland gelastet haben, so den Bauernkrieg, den dreissigjährigen, den französischen. Aber auch hier ist natürlich mit dem blossen Namen gar nichts gedient, auch hier werden also wieder einzelne Züge gegeben, die bei letzterem z. B. ganz ungesucht sich an die Schlacht bei Jena anschliessen. Bei ersterem fällt ihr Blick sogleich auf Thomas Münzer, und wie durch einen Zauberschlag stehn wir plötzlich wieder in Frankenhausen, durch welches uns letzte Michaelisferien unsre Reise in das Unstrutthal mit einem grossen Teile der Schüler führte, und betrachten uns das Haus, in welches Münzer nach der Schlacht dort auf dem „Schlachtberg" flüchtete; mit aller Macht tauchen eine Masse von Reiseerinnerungen wieder lebhaft auf, und gern versenken wir uns einige Minuten in dieselben. —

Was heisst das: der Rittmeister begab sich in die ihm angewiesene Gegend? Durch mannigfache Übersetzungen und Veränderungen wird es erklärt, ebenso das folgende „an der Spitze seiner Schwadron."

Die Erzählung fährt so fort: „Er ward indes einer armseligen

Hütte ansichtig, pochte an, und es trat ein alter Mann mit einem eisgrauen Kopfe heraus."

Die Erzählung bringt also etwas Neues. Die Worte: er wurde ansichtig sind nicht recht verständlich; durch Abschneiden der Vor- und Endsilbe wird sicht als Stamm erkannt, das Grundwort sehn leicht aufgefunden; verglichen werden Verba mit ähnlicher Bedeutung, auch einige leichte Bildungen, wie Gesicht, Angesicht.

Die „Hütte" führt zu gar manchen netten Bemerkungen und Beschreibungen, die aus der Erfahrung der Schüler gegriffen sind.

Jetzt tritt uns die zweite Person der Erzählung entgegen, wie ist sie dargestellt? Der „Greis" rief mehrere Erinnerungen wach, namentlich an ein früheres Diktat: „Der Greis und der Tod" und an ein Buchstabenrätsel, das wir unlängst durchgenommen hatten.

Die beiden Hauptmomente, dass es ein Greis und ein armer war, wurden als wichtig für den weiteren Fortgang besonders hervorgehoben.

In dieser Weise nun schritten wir fort, wir sahen, wie der Greis der Aufforderung des Rittmeisters, ihm ein Feld zu zeigen, wo seine Leute Futter schneiden könnten, willig nachkam, wie er ihn an einem nahegelegenen üppigen ohne weiteres und ohne auf seine Einrede zu hören, vorbeiführte, wie er ihn endlich zu seinem eigenen geleitete und den Rittmeister, der davon nichts ahnte und dem Alten einen gelinden Vorwurf darüber machte, dass er ihn so weit geführt habe, zumal da das frühere Gerstenfeld besser gewesen sei, mit der herzlichen Antwort bedeutete: „das kann wohl sein, aber es gehörte nicht mir." —

Nur zweierlei habe ich noch hinzuzufügen, einmal, der Faden der Erzählung ist trotz der vielen Einzelnheiten, welche zur Sprache kommen, streng festzuhalten, zweitens, das Bild selbst soll nicht zersetzt werden, etwa gar durch allerlei moralisierende Fragen, sondern es soll nur durch ähnliche, wie Schattenbilder beleuchtet und in das rechte Licht gesetzt werden: klares Anschauen der edlen That und Freude der Knaben an diesem Anschauen ist unser Ziel.

2. Proben aus den 200 Beobachtungsaufgaben.

Aus § 1.

Erscheinen von Organismen.

1. Nimm zur Zeit des Sommerhalbjahres ausgekochtes Wasser und mache folgende drei Versuche damit:
   a) setze einen Teil davon in einer offenen Schale den Sonnenstrahlen und der äusseren Luft aus!
   b) desgleichen in einem enghalsigen, aber offenen Glase!
   c) desgleichen, aber in einem luftdicht verschlossenen Glase!
2. Stelle längere Zeit Beobachtungen hierüber an!
3. Was hast du bei a, b, c gesehen?
4. Wie erklärst du dir diese Erscheinungen?

Aus § 4.

Erscheinen von Pflanzen.

26. Beobachte längere Zeit ein Stück Land, woran Menschenhand gar nichts thut, das sich selbst überlassen bleibt!
27. Was hast du darauf gesehen?
28. Stelle Blumentöpfe voll Erde ins Freie und beobachte!
29. Was findest du nach einiger Zeit?
30. Wie denkst du dir die Entstehung dieser Pflanzen?
31. Wie ist es möglich, dass an nackten, kahlen Bergen, wo oft ganze Strecken kein Baum zu finden ist, dennoch sehr häufig kleine Pflänzchen von Nadelhölzern, Ulmen, Birken, Eichen, Erlen u. dergl. vorkommen können?
32. Sammle Samen von: Weiden, Ulmen, Erlen, Birken, Eichen, Ahorn, Fichten, Kiefern etc. und mache Flugversuche damit!
33. Was findest du bei diesen Versuchen?
34. Wie erklärst du dir aber das Aufkommen eines Eichpflänzchens an Stellen, wo in ziemlicher Entfernung keine Eiche zu finden ist?

Aus § 13.

Beobachtung lebender Polypen aus Sumpfwasser.

85. Gehe nach einem stehenden Wasser, in dem es viele Meerlinsen giebt, und nimm einen Klumpen feuchter Meerlinsen mit nach Hause!
86. Bringe daselbst eine Partie davon in ein helles Glas Wasser, schüttele dasselbe tüchtig und beobachte!
87. Wiederhole diesen Versuch öfter!
88. Was hast du dabei beobachtet?
89. Sammle die zusammengezogenen Gallertklümpchen, bringe sie in ein anderes Glas helles Wasser, lass sie ruhen und beobachte!
90. Was siehst du hierbei?

Aus § 19.

Spinnen.

135. Füttere eine grosse braune Hausspinne oder Kreuzspinne mit lebenden Fliegen, Bienen und Wespen — und beobachte dabei!
136. Wirf einen fremdartigen Körper (z. B. Kork) in das Netz der Spinne und beobachte dieselbe!
137. Was hast du bei beiden Versuchen über die Spinnen zu sagen?
138. Beobachte wo möglich das Spinnen eines solchen Netzes und teile mir deine Beobachtungen mit!
139. Lass eine Spinne am Ende eines Stockes frei in der Luft hängen, beunruhige sie dann und beobachte sie!
140. Was thut dieselbe?
141. Setze eine Kreuzspinne auf einen in Wasser stehenden Stock und beobachte!
142. Was hast du gefunden?
143. Mache denselben Versuch mit einer andern Spinne!
144. Teile mir deine Beobachtungen mit!

Aus § 26.

Käfer.

164. Verschaffe dir einige Larven des Mehlkäfers („Mehlwurm") thue sie in ein Glas, worin etwas Mehl ist (oder auch Getreidekörner) und beobachte!
165. Teile mir deine Beobachtungen mit!

Aus § 29.

Flug der Vögel.

181. Beobachte den Flug verschiedener Vögel!
182. Was hast du hierbei zu bemerken?
183. Vergleiche die Bildung der Flügel und des Schwanzes bei verschiedenen Arten, z. B. bei Strandvögeln und bei Zugvögeln!
184. Welche Unterschiede hast du hierbei gefunden?
185. Gieb mir den Bau einer Schwungfeder (Schreibfeder) an!
186. Worauf kömmt es bei ihrem Bau hauptsächlich an!
187. Wozu dienen die Federn den Vögeln überhaupt?
188. Wozu dienen denselben die Schwanzfedern vorzüglich?

7. und 8. Zwei Jahresernten

oder

Vierzehn Sätze über Schule und Haus. 1863.

Wenn ich mich jetzt anschicke, zu dem engeren Kreise der Freunde meiner Anstalt und dem weiteren des gebildeten pädagogischen Publikums von meinen pädagogischen Jahresernten zu sprechen, so thue ich das keineswegs in dem Sinne des verkehrten Wortes, welches den Erzieher mit einem Gärtner vergleicht. Der Erzieher ist kein Gärtner, weil das Kind nicht der zu einem ganz bestimmten und unabänderlichen Typus angelegten Pflanze gleicht, die erziehliche Arbeit an dem Kinde also eine bei weitem einflussreichere, verantwortungsvollere ist. Das Bild der Ernte nehme ich also nicht von der Natur meiner Kinder, wohl aber von dem Charakter meiner Stellung her, will damit von vornherein andeuten, dass ich mich als Arbeiter in dem Weinberge, als verantwortlich dem grossen Herrn des Weinberges ansehe. Eine pädagogische Ernte ist nun immer zu gutem Teile subjektiver Natur, nicht bloss und vorzugsweise eine Bereicherung des Arbeiters selbst, sondern auch zunächst ihm nur sichtbar, oder, wenn auch mancherlei einzelne Früchte fremdem Beschauer nicht entgehen können, die Masse der Erfahrungen liegt nur in ihm als ein wohl geschlossenes Ganze neuer oder neu befestigter alter Lebensanschauungen. Mehr als ein anderer Gedankenkreis treibt eben deswegen der pädagogische hinaus zu Mitteilung: der Grösse des

Werkes entspricht die Stärke der Sehnsucht nach Verständigung, nach Vereinigung.

Das Feld meines Wirkens ist geteilt in die beiden Hauptgebiete Schule und Familie, an der Schule meiner Zöglinge nehmen gegen 70 Kinder gebildeter Eltern teil, die engere Familie besteht aus meinen 50 Zöglingen, meinen Lehrern und Mitarbeitern, meiner eigenen kleinen Familie: die drei kleineren Kreise gehen in dem grossen gemeinsamen der Anstaltsfamilie auf. Selbstverständlich sammle ich Ereignisse besonderer Art auf jedem der beiden eigentümlichen Gebiete, andere auf dem Schulfelde, andere auf dem Boden der Anstaltsfamilie. Ich beginne mit dem weiteren Kreise und bezeichne die Jahresernten der Jahre Ostern 1860 bis Ostern 1862.

A. In der Schule.

Der Schulorganismus erscheint zunächst als ein Gebäude und der Riss und Bauplan ist der Lehrplan. Ich wende mich also zuerst zu diesem.

1. Starrheit und Beweglichkeit des Lehrplans.

Aus dem Vergleich der Schule mit einem Gebäude scheint Starrheit und Unveränderlichkeit des Plans mit Notwendigkeit zu folgen. In Deutschland, dem Lande der Abstraktionen, ist auch diese Ansicht vertreten. Ihr gegenüber steht das Rütteln und Modeln, gleichviel aus welchen Rücksichten, meistens aus Nebenrücksichten. Heute wird das Ziel des griechischen Studiums unerhört tief, morgen unerwartet hoch gesteckt, heute ist Differentialrechnung für die Prima obligatorisch, morgen fakultativ, lange Zeit gilt freie lateinische Arbeit als wesentlichster Massstab bei Schätzung der geistigen Reife, urplötzlich wird dieselbe ganz abgeschafft. In den Realschulen ist das Mass lateinischer Kenntnisse eine Zeit lang ziemlich niedrig gestellt, bald darauf aufs Dreifache gesteigert. Und warum das alles? Darauf giebts keine Antwort! — Mehrmals gab das Geschrei der Menge den Ausschlag bei Abänderung des Schulplanes.

Die armen Schüler! Es ist ein grosses Unglück, wenn aus

äusseren, fremden, nicht einheimischen Rücksichten die Schule mit ihrem Lehrplan dienen und demnach wechseln muss, urplötzlich alle rückwärts liegenden Generationen entweder unnatürlich zurückhalten oder unvorbereitet vorwärts treiben muss!

Der Lehrplan meiner Schule ist auch beweglich, aber aus inneren Gründen. Ein Gebäude ist die Schule, aber ein solches, welches alljährlich neu aufgebaut wird und zwar aus lebendigen Steinen. Wenn nun die Steine anders geartet sind, wird das Gebäude unverändert und gleich den vorhergegangenen Jahren ausfallen können?

Die Beweglichkeit des Lehrplans kann nur in der verschiedenen Natur und Begabung der Schüler liegen. Es giebt auch im Umfange der Kinderwelt Jahrgänge. Diesen Unterschieden Rechnung zu tragen, ist eine ernste heilige Aufgabe. Nicht in allen Jahren kann die Schule, kann die Klasse das gleiche Ziel erreichen. Mein Lehrbericht von 1860 berichtet von einem niedrigeren, der von 1861 von einem höheren Resultate. Eine Schule, welche behauptet, Jahr aus Jahr ein dasselbe Ziel erreicht zu haben, betrügt sich und andere.

Aber was nun thun, damit die Schwankung nicht verderblich wirke, da ja die Schule ein Glied in einem Organismus vieler Lebenskreise ist? Die Antwort ist einfach. Man bestimme im Lehrplan Minima, niedrigste Grenzen, und gebe im Lehrberichte die betreffenden Annäherungen an höhere Zielpunkte an. In diesem Geiste sind meine Lehrberichte abgefasst. Gewaltsame, stossweise Veränderungen wird auch ferner meine gewissenhafte Fürsorge und Gegenwehr als ein Unglück von der Schule fern zu halten suchen.

Über die Angemessenheit der Leistungen sollen die Examina entscheiden. Ich behandle

2. Die Examina oder Wahrheit und Täuschung.

Die Thatsache, dass die Examina der meisten Schulen geringe innere Teilnahme der Familien finden, im günstigsten Falle der Besuch derselben als ein konventioneller Tribut angesehen wird, steht unzweifelhaft fest. Der Ursachen giebt's mehrere: eine

der bedeutendsten liegt offenbar darin, dass in den Prüfungen kein recht lebendiges und treues Bild der Schule gegeben wird.

Meine erste Sorge vor langen Jahren war auf Befriedigung dieses Bedürfnisses gerichtet. So hielten wir also am 21. und 22. März 1861 und am 10. und 11. April 1862 unsere öffentlichen Prüfungen ab in einer Ausdehnung und in einer Weise, dass allerdings ein kundiges Auge die Leistungen ebensowohl wie den Geist der Anstalt zu erkennen vermochte. Jede Klasse wurde in mehreren Hauptfächern, jedes Hauptfach also selbst in mehreren Klassen vorgeführt. Wie viel Wahrheit wäre denn in dem Ganzen, wenn wir, anderen Anstalten folgend, jede Klasse nur einmal vornehmen, gleichsam in ihrem Sonntagsputz auftreten liessen? Die Achtung vor der Wahrheit führt leicht noch weiter: Ich lasse keinen Lehrer das Thema seines mündlichen Examens vorher wissen: in dem Augenblicke der Prüfung selbst wird etwa aus der ganzen griechischen Geschichte der peloponnesische Krieg, aus der ganzen deutschen Karl V., aus der gesamten Arithmetik die Potenzlehre oder die Logarithmen, aus der Geometrie die Ähnlichkeit der Dreiecke oder die Quadratur des Kreises ausgewählt und so der unzweideutige Beweis geliefert, wieweit Lehrer und Schüler das Feld ihrer bisherigen Arbeit beherrschen, wie sie dem ebenfalls unvorbereitet herantretenden Leben gegenüber bestehen würden. Hier schwindet alle Illusion.

Das Examen wird so auch in anderer Hinsicht eine Quelle der Erkenntnis, deren die Familie gerade jetzt mehr als je bedarf. Welche Familie, die gebildetste nicht ausgenommen, vermöchte gegenwärtig dem Bildungsgange ihrer Kinder zu folgen, wenn die häuslichen Aufgaben die einzige Quelle der Nachrichten von der inneren Arbeit der Schule sind? Die Ausdehnung wie die Form meiner Examina geben hiezu eine höchst wichtige Ergänzung, indem dieselben nicht bloss Leistungen, sondern auch Art der Unterrichtsarbeit, Gang und Manier des Lehrens unverhüllt darlegen. Das ist eine gar ernste Sache, dass die Schule nicht bloss als eine grosse Lernfabrik betrachtet wird, bei welcher man lediglich den Marktpreis der Produkte und die Geschwindigkeit ihrer Herstellung zu beachten braucht. Und eben darum begrüssen wir mit einer eigentümlichen Freude die

zahlreichen Teilnehmer in unserem Examensaale. — Dass solchen Bedürfnissen und Aufgaben das Lehrerkollegium willig und freudig sich widmen müsse, liegt auf der Hand.

3. Veränderung im Lehrerkollegium und die Fortbildung der Anstalt.

Veränderungen im Lehrerkollegium sind aus äusseren und inneren Gründen notwendig. Das berechtigte Streben nach vorwärts führt im Laufe der Jahre so manchen Lehrer von den Anstalten fort. In den letzten zwei Jahren verloren wir aus diesen Gründen keinen Kollegen. Es war mir möglich, durch Opfer meinen Mitarbeitern billige Wünsche zu gewähren und das Verbleiben in der Anstalt möglich zu machen. Wie stimmt hierzu das faule allgemeine Gerede von häufigem Lehrerwechsel in Privatanstalten? Welche Staatsanstalt kann wohl günstigere Verhältnisse aufzeigen als die meinigen oben genannten? Aus inneren Gründen trennten wir uns nur von einem, Herrn Zeidler, welcher einem anderen Lebensberufe folgen zu wollen schien. Und dennoch wuchs das ohnehin aus zwölf Hauptlehrern bestehende Lehrerkollegium um drei Glieder, Herrn Dr. Diedrichs nahm ich als Mathematiker, Herrn Kand. Zeyss als Religionslehrer, Herrn Weidemann als Philologen auf, trotzdem dass das Unterrichts- und Erziehungsbedürfnis reichlich gedeckt schien?

Den Kundigen wird das nicht befremden: ihm wird aus der Geschichte meiner Anstalt bekannt sein, dass mein pädagogisches Gewissen mich von jeher getrieben hat, zu Gunsten der Individualität der Schüler Unterricht und Umgang — die sogenannte Aufsicht — zu vervielfältigen. Dann wird auch, das hoffe ich zuversichtlich, die Erweiterung des Lehrerkollegiums darin seinen Segen bringen, dass die Beobachtung und Führung der Einzelnen nach ihrer Eigentümlichkeit immer noch besser gelingt und Gedeihen wirkt an Leib und Seele.

Nur wer hierin mit uns stimmt, in der selbstverleugnenden Fürsorge für seine Schüler zu wachsen trachtet, kann sich wohl fühlen in meinem Lehrerkollegium.

Rücksichtslose Offenheit der Wahrheit zu Ehren leitet auch diejenigen unserer Konferenzen, in denen wir ausführlich und gründlich die Lehrgaben und Leistungen der Einzelnen recensieren. Ja von Zeit zu Zeit veranstalte ich eine fakultative Revision eines einzelnen Unterrichtszweiges, und um vor jeder Selbsttäuschung gesichert zu sein, gebe ich diese Revision in fremde Hand. So lud ich im Winter 1860.61 den Mathematikus der Kreuzschule zu Dresden, Herrn Dr. Baltzer, ein, den gesamten mathematischen Unterricht der Anstalt einer Prüfung zu unterwerfen. Noch jetzt wirken die von diesem wie als Lehrer so als Gelehrter in verdientem Ansehen stehenden Freunde ausgegangenen Anregungen in der wohlthätigsten Weise nach: die Urteile über einzelne Schattenseiten, indem derselbe für die oberen Klassen eine energischere Betonung des Positiven und der Übung forderte, als auch über die Lichtseiten der Anstalt, indem derselbe als Gesamturteil den Satz hinstellte: „Durchweg habe ich das Wehen eines frischen Geistes wahrgenommen und einen dem Tüchtigen zugewandten Sinn herrschend gefunden."

So gedenken wir denn auch ferner in wiederkehrenden Veranstaltungen zur Fortbildung uns und der Anstalt die Frische der Jugend zu erhalten. Und das ebensowohl für die Aufgaben des Unterrichts wie für die Schulerziehung.

4. Moralische Exercitien.

Dass die Schule die Familie ergänzen solle, ist ein oft ausgesprochener Satz, von vielen nachgesprochen, von wenigen durchdacht. Es handelt sich bei weitem nicht bloss darum, dass die Schule als eine zweckmässige Anstalt für Verbreitung von Kenntnissen mehr leiste als jede, auch die gebildetste Familie.

Wohl ist's ein Grosses, dass die Schule den Gedankenkreis der Kinder anbaut und mit fruchtbarem Wissen bebaut: dass ihre Aufgabe aber eine noch bei weitem höhere und reichere sei, zeigt schon ein flüchtiger Blick auf die kindliche Entwickelung. Wenn nämlich Kenntnisse, Interessen und Fertigkeiten aller Art, obwohl für die meisten die ersten Anfänge im häuslichen Kreise liegen und liegen sollen, einer Erweiterung und Fortbildung

bedürfen, weil die Bildungsquellen der Familie nicht ausreichen: so mag die Frage eher noch näher liegen, wie sollte doch für Ausbildung, Reinigung, Befestigung des kindlichen Wollens der enge Kreis der Familienglieder ausreichen? Können denn auch unter den günstigsten Verhältnissen diejenigen Gewöhnungen, Veranlassungen und Erfahrungen im Wollen erwartet werden, welche alle dereinst das Leben als vorhanden voraussetzen wird? Und wenn nun ferner der Blick auf die schwersten Aufgaben der Führung sich lenkt, auf die Sicherung des Knaben gegen die Gefahren der Selbstsucht, die Versuchungen zu Eitelkeit, zu Feigheit und Unredlichkeit, auf die Hauptfeinde, welche in der heranreifenden menschlichen Natur tausend Bundesgenossen haben: dann muss es als strafbare Thorheit und Sicherheit erscheinen, auf die Erbauung, Vermahnung und Strafe, auf die Gewalt der verkündigten Ordnungen allein zu vertrauen, dann erscheint es als eine dringende Forderung, die allem Bösen entgegenarbeitenden Hilfen zu vermehren, gleichsam wohl vorbereitete Kämpfe zu organisieren.

Das ist's, was ich moralische Exercitien nenne. Hier bietet das Leben einer Schulgemeinde Stoff genug für jeden, der offene Augen hat. Bald sind es Ämter, in deren Verwaltung der Einzelne die Treue im kleinen bewähren oder Mut und Freiheit vor Menschenfurcht beweisen soll, bald sind es gemeinsame Anerkennungen, welche die Schüler aussprechen dürfen über Recht und Unrecht, Streitigkeiten schlichtend nicht nach dem Rechte des Stärkeren, zu welchem eine jede Genossenschaft so leicht durch den rohen Naturtrieb gedrängt wird, sondern nach dem Geiste der Wahrheit, die da frei macht. Ich weiss nicht, wie man anders echten Bürgersinn, freie Unterwerfung unter das Gesetz auch ohne den Nachdruck der physischen Gewalt, gesundes Ehrgefühl anstatt des so leicht, ja unverhältnismässig oft verfälschten erwarten wolle, wenn man in derjenigen Zeit, in welcher die Grundzüge des Charakters und der gesamten Persönlichkeit sich bilden, die Anfänge der Gesinnung nicht ebenfalls in eine wohlüberlegte Reihe von Übungen einschliesst, gerade so, wie man für das Schulwissen solche Exercitien als die psychologisch notwendigsten Veranstaltungen ansieht.

Thörichte Beobachtung, deren ganze Lebensweisheit in abstrakten Stichworten besteht, äusserte schon oft sich misstrauisch über die zahlreichen Institutionen, in denen das „Selfgovernment" meiner Schüler sich ausprägt, die Beurteilungen und Erkenntnisse meines Schülerturngerichts, meine Appellationen an die Aussprüche des Klassengewissens bei Untersuchungen und bei Urteilssprüchen, die Wahlen zu Schulämtern.

Den Kampf mit solcher Thorheit zu führen, die Antwort auf jene unverständigen Zweifel und Bedenken zu geben, das überlasse ich meinen Schülern. Als Männer mögen sie dereinst in Gemeinde, Staat und Kirche durch ihr Thun den Satz begründen, welchen ich schon vor Jahren im vollen Glauben hinstellte, und zu welchem schon die bisherige Erfahrung reichliche Belege bot: dass es eine Ausnahme sein wird, wenn man bei den aus meiner Schulerziehung hervorgegangenen Männern den Schmuck sittlicher Selbständigkeit und echten Bürgersinnes nicht finden sollte.

Der Hindernisse und Feinde giebt's freilich unzählige. Darum suchen wir Freunde und Bundesgenossen. Ein solcher war uns von jeher das Turnen.

5. Des Turnens letztes Ziel.

Wir turnen Sommer und Winter seit langen Jahren, und wir bedurften nicht erst der Anregungen durch das Gesetz oder die Mode. Meine Schüler sind demnach gar sehr vertraut mit den deutschen und schweizerischen Geräten, mit den Gemein-, Frei- und Ordnungsübungen, mit den militärischen Exercitien wie mit Turnspielen und Wanderfahrten. Die Energie und Gewandtheit, welche die Schüler unseres Turnplatzes seit Jahren auszeichnet, ist ein gar willkommener Lohn für die nicht geringen Opfer, welche ich selbst gebracht, für die ausdauernde Sorge und Arbeit, welche die beiden Turnlehrer der Turngemeinde gewidmet haben. Wir treiben nicht Kunststücke, aber wir stellen uns hohe Turnziele: wir suchten nicht Beifall der Menge, aber wir freuten uns, wenn urteilsfähige Richter aus der Ferne unseren Schülern, und zwar nicht bloss einzelnen bevorzugten Paradeturnern, eine nicht gewöhnliche Turnbildung zusprachen.

Aber so sehr ich auch Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Leibes zu schätzen weiss, so liegt der Quell meiner, ich kann wohl sagen, pädagogischen Begeisterung für das Turnen auf einem höheren Gebiete. Ich meine nicht den Gesichtspunkt des Patriotismus. Ihm sei sein Recht unverkümmert. Kein Schul- und Vaterlandsfest geht uns ungenutzt vorüber, wir haben mancherlei patriotischen Kultus: wie sollten wir nicht auch die wehrhaft werdende Jugend auf die Jahre hinweisen, wo das Vaterland auf die thätige Liebe seiner Kinder rechnen wird?

Aber das alles gehört nur zu der sekundären Bedeutung des Turnens. Ich liebe das Turnen um seiner selbst willen, um der Lebensstimmung und Lebensanschauung willen, durch welche dasselbe getragen wird. Die Freude am Ringen und Klimmen, die Spannung beim Angreifen und bei der Durchführung der Kraftübungen, das Selbstgefühl beim Wachstum der Herrschaft über den zum Diener des Willens bestimmten Leib, die Verachtung des feigen Thuns und der weichlichen, entnervenden Erholungen: das sind die Stimmungen, welche mir meine jungen Turner liebenswürdig, ja das Turnen selbst lieb und teuer machen. Mit solcher Mitgabe möchte ich alle die Meinen umgürten, wenn ich sie zu der Fahrt auf dem klippenreichen Meere des Lebens entlasse. Alle die kostbaren Gaben, welche sonst Glaube und Liebe in dem Gemüte des Jünglings sorgsam niederzulegen und zu befestigen trachten, haben an solchem echten Turngenius den streitbaren unbestechlichen Wächter.

6. Das Karl-Alexander-Album.

Nachdem ich so über die Ernten auf ganzen Gebieten meine Betrachtungen angestellt, liegt mir noch die angenehme Pflicht ob, über eine Einsammlung von Blättern, auch eine Art Ernte, zu berichten. Am Pfingstfeste 1860 sandte ich mit meiner Schrift „Zwei Tage in englischen Gymnasien“ ein Bild des schönen grossen Abiturientenalbums hinaus, alle die Pflegesöhne und Schüler, welche vor der Eröffnung des sinnigen fürstlichen Geschenkes unsere Kreise verlassen hatten, zu nachträglicher Einzeichnung einladend. Eine reiche Ernte ist mir geworden: viele

Blätter mit köstlichen Zeugnissen alter Liebe sind bereits dem Album eingefügt. Aber noch fehlt manch teures Glied, weil ihm meine Einladung nicht zukam oder Umstände die Rücksendung verhinderten. Möge mein Erntebericht zugleich eine Wiederholung der Bitte werden und meinen Reichtum vermehren helfen. Niemand wird dem Schulmanne verargen, wenn er die Welt in seinen Schülern sieht.

B. In der Anstaltsfamilie.

Ich wende mich nun zu dem zweiten Teile meines Arbeitsfeldes und fasse meinen Erntebericht unter nachstehenden acht Gesichtspunkten zusammen.

1. Statistik des Gesundheitssegens.

Wie bei Begegnungen im täglichen Leben Freunde mit der gleichmässigen Frage nach dem Befinden sich begrüssen: so wird der erste Teil meines Berichts ungesucht zu einer Antwort auf die teilnehmende Frage nach dem Gesundheitszustande der grossen Familie.

Und unwillkürlich wiederum drängt sich hier die Erinnerung an das jüngst überstandene Hauskreuz auf. Unserer grossen Familie drohte in der lebensgefährlichen Krankheit, an welcher die Mutter des Hauses darniederlag, ein unersetzlicher Verlust. Nach bangen Wochen atmeten wir wieder auf und priesen die göttliche Hilfe. Wir sind in dieser Zeit der Trübsal um vieles reicher geworden; die Erfahrungen von Teilnahme und sinniger Fürsorge, welche die ganze Hausgemeine, die kleinsten der Pflegesöhne nicht ausgenommen, an den Tag legten, werde ich immer zu meinen teuersten Erinnerungen rechnen.

Der rückwärts gewendeten Betrachtung könnte es fast scheinen, als ob durch ein solches Opfer der reiche Gesundheitssegen zweier Jahre hätte verdient werden sollen. Die genauen Aufzeichnungen, welche ich auch auf dem Gebiete der leiblichen Pflege vornehmen lasse, um für die zweckmässigste Behandlung jedes Einzelnen die beste Unterlage zu bieten, geben mir hier ein Resultat der

erfreulichsten Art. Wir lesen, dass in dem Zeitraume von zwei Jahren an eigentlichen Krankheiten und zwar in der leichtesten Form nur zwei meiner Pflegesöhne darniederlagen. Unsere Chronik führt aus dem Jahre 1860—61 die geringe Anzahl von 48 Rezepten, aus dem Jahre 1861—62 sogar nur 34 dergleichen auf, so dass demnach auf 50 Zöglinge in einem Jahre durchschnittlich die geringe Summe von 41 Ordinationen sich verteilt. Solchen Segen verdanken wir nächst dem göttlichen Schutze und der zuverlässigen Fürsorge unseres tagtäglich uns besuchenden Hausarztes, Dr. Siebert, und dem Beistande unseres treuen Freundes, des geheimen Hofrats Ried, ohne Zweifel unsern Einrichtungen und Räumen. Zweckmässige Nahrung, genau abgewogener Wechsel zwischen Arbeit und Erholung, Bewegung und Ruhe, Turnen und Baden, Spielen und Wandern, Wohnen und Schlafen in heitern Räumen — in diesen Punkten liegen die Hauptelemente unseres Gesundheitsrezeptes. Jeder Blick auf meine frischen, rüstigen Burschen macht mich sicherer in dem System meiner Haus- und Lebensordnung. — Ich vertraue, dass der Herr die mit Ernst und klarem Bewusstsein hingestellten und aufrecht erhaltenen Institutionen auch ferner mit seinem Segen krönen werde. — Ich hebe eine der heilsamsten Sitten noch in besonderer Betrachtung hervor.

2. Vom Wandern.

Wir wanderten auch in den verflossenen beiden Jahren nach den deutschen Gebirgen. Selbstverständlich alle ohne Ausnahme, aber wohl gegliedert in Reisekompagnien, nach dem Mass der leiblichen und geistigen Kräfte. Der September ist unser Reisemonat. Da machten sich denn die Jüngsten mit ihren drei Lehrern auf und zogen nach dem ihnen angewiesenen Gebiete des Thüringer Waldes, im Jahre 1860 nach dem Westen, in die Gegend von Ilmenau, im Jahre 1861 nach dem Süden, in Coburgs Nähe; da wanderten die Mittleren im Jahre 1860 nach dem Böhmer Wald, im Jahre 1861 in zwei besonderen Gruppen, die eine nach der fränkischen Schweiz, die andere nach der Rhön und Würzburg; da durchzog die Kompagnie der Konfirmierten

und Reiferen im Jahre 1860 die Salzburger Berge und das Enzthal; im Jahre 1861 an der Hand des Direktors wiederum die Tyroler Berge suchend, stieg dieselbe sogar ausnahmsweise über die Ötzthaler Ferner nieder in die lombardische Ebene.

Aller Gemüter bewahren die Bilder dieser Wanderfahrten mit gleicher Liebe. Wie wir alle gestärkt an Leib und Seele heimkehren, so freuen wir uns Jahr aus Jahr ein lange vorher auf die neue Wanderung. In den Einrichtungen und den Bedingungen dieser Fussreisen liegt es, dass dieselben nur heilsam wirken und nach keiner Seite hin irgend ein Bedenken erregen. Es könnte scheinen, als würde die Jugend zu neuen Bedürfnissen erregt, späteren Lebensjahren den Genuss vorwegnehmend. Im Gegenteil! Eine Schule der Einfachheit und der Abhärtung sind unsere Wanderungen, weil wir mit unsern Zöglingen nicht reisen gleich als mit jungen Herren, sondern wie mit Pflegesöhnen, denen wir als die rechten Vormünder in Einfachheit und Ausdauer und Entsagung vorangehen. Späteren Lebensaltern greifen wir nicht vor, wir arbeiten ihnen aber vor. Wie in der Schule vor allem das Lernen gelernt werden soll, so auf unsern Reisen auch das Reisen. Erst gründliche Vorbereitung durch Lehre und Zeichnung zu Haus, dann unermüdliche Beobachtung und Aufzeichnung auf der Reise selbst, endlich Verarbeitung und Ausführung in den Winterabenden: das charakterisiert unsere Reisen und unterscheidet dieselben von denjenigen, welche unsere Pflegesöhne voraussichtlich gleich den Hunderten ihres Geschlechtes auch einmal machen würden, wenn sie nicht durch den Geist der jährlich wiederkehrenden Weise und Regel ergriffen und von der gemeinen Heerstrasse derjenigen, welche nur weichlichen Genuss suchen, mächtig weggezogen würden. — Aber ist denn nicht die Ausdehnung zu gross? Im Gegenteil! In meiner Disposition liegt ein wohlthätiger Stufengang. Wer zwei bis drei Jahre mit der Elementarkompagnie den Thüringer Wald durchwanderte, wie wir thun, oft verweilend, immer langsam aneignend, wer dann fränkische Schweiz und Fichtelgebirge oder Harz gleichsam wieder in zwei Jahresmärschen sich eroberte, der darf dann schon aufsteigen zur Rhön oder dem Riesengebirge, und ist er unter die Erwachsenen im 15. Jahre aufgenommen, dann hat er's gleichsam

sich erkämpft und errungen, dass er nun die Wunder der Alpenwelt mit eigenen Augen schaut. Aber auch hier muss er fort und fort arbeiten, jede Erholung fällt ihm nur zu, wenn er dieselbe sich verdient hat im Ringen und Klimmen, wenn er Kraft bewies, zu tragen und zu dulden. Wie wir in Litteratur und Geschichte den köstlichen Satz ehren und bewahrheiten, „dass für die Jugend das Beste gerade gut genug sei", wie wir eben deswegen an die Meisterwerke unsere Kinder führen, so nützen wir auch für unsere Wanderungen die Gelegenheit, Grosses und Herrliches in dem grossen Vaterhause anzuschauen und in dankbarem Gemüte zu bewahren. Wir halten's mit dem Sänger, dessen Klänge wie so viele andere aus dem Munde unserer jungen Wanderer oft hervortönten: „Wem Gott will rechte Gunst erweisen, den schickt er in die weite Welt, dem will er seine Wunder weisen in Berg und Thal, in Strom und Feld." Ja als himmlische Gunst lehren wir freilich alle die Unsern ihre Wanderungen ansehen in mehr als einer Hinsicht. Auch in Hinsicht der Kosten. Darum machen wir ihnen begreiflich, dass während des Marsches am Tage die frugalste Weise selbstverständlich Gesetz sein müsse, Bequemlichkeiten des Lagers oder auch der Fahrt, wo die letztere nötig, höchstens als seltene Ausnahme vorkommen können. Darum rühmen wir auch dankbar die kais. österreichischen Behörden und Eisenbahndirektionen, welche durch grossartige Hilfen unsere Fahrten nach den Tyroler Alpen uns erleichterten, ja möglich machten. — Ja, alles Angedeutete zusammenfassend und auf vieles, welches sich leicht zufügen liesse, hinschauend, kann ich auch hier nur, wie oben, versichern, dass jedes Jahr in meinen Reiseprinzipien mich noch mehr befestigt. Wie ich alljährlich selber meinen Wanderstab ergreife und bei Sing und Sang und Hörnerklang an der Spitze meiner Kompagnie nach den Bergen ziehe, so bekenne ich mich in Hinblick auf die vielen, welche mit der Einfachheit und Sparsamkeit unserer Reisen gar leicht die gleiche Gunst des Himmels erfahren könnten, zu dem Lebenssatze unseres männlichen Seume: „Es würde überhaupt alles besser gehen, wenn man mehr ginge!"

3. Am warmen Ofen oder von den Winterabenden.

Nicht lange nach der Rückkehr aus der Fremde richteten wir uns in unseren heimischen Kreisen auf den Winter ein. Die Gemütlichkeit des deutschen Winters ist gerade für die Jugenderziehung von eigentümlicher Bedeutung.

Die Zeit nach dem Abendessen von $^1/_2$8 Uhr bis 9 Uhr, dem gemeinsamen Tagesschluss, ist für bestimmte Bedürfnisse meiner Erziehung wohl berechnet. Als oberstes Gesetz gilt, dass den letzten Stunden des Tages die eigentliche Kopfarbeit fern bleiben müsse. Die Beschäftigungen sind demnach entweder leibliche Thätigkeiten oder Spiele. Ich beginne mit der ersten Klasse der Beschäftigungen und berichte über die Werkstatt.

In beiden Wintern waren die Knaben in vier Zünften in gewohnter frischer Arbeit, die Papparbeiter, die Tischler, die Dreher, die Modellierer: in beiden Wintern war zwei Tage vor Weihnachten die erste, zwei Tage vor dem Osterexamen die zweite Ausstellung der Arbeiten und so auch die ihnen sich anschliessende Beurteilung der Werke im „Zunftgericht". Alles geht in den drei Winterabenden seinen gewohnten Gang, muntere Arbeit, nicht selten durch ein Lied gewürzt, erhöhter Eifer in der Nähe des Christfestes, welches den fernen Lieben Wandkörbchen und Schachfiguren, Kästchen und Reliefs bringen soll. Für uns und die Lehrmeister wiederholt sich in gleicher Weise die Aufgabe, vor allem auf Einhaltung des Stufengangs und auf Reinlichkeit und Genauigkeit zu dringen und die vorwärts drängenden flüchtigeren Naturen zu mässigen. Fürwahr, unsere Werkstatt ist eine kleine Erziehungsanstalt an sich selbst, sie hat für meine Hauserziehung einen goldenen Boden. Die reif gewordenen Zöglinge mögen's bekräftigen, dass jene Abendstunden, indem sie Ermüdung und den Lohn derselben, einen echten Schlaf, brachten, indem sie das freudige Selbstgefühl der wachsenden Kraft und Gewandtheit schufen, indem sie zu der seligen Erfahrung des Gebens befähigten, in Wahrheit wie in anderer Weise die Morgenstunde Gold im Munde führten.

Ich berichte weiter. Wechsel ist Erholung. Jeden vierten

Abend verwendeten wir auf Verarbeitung oder Ausschmückung unserer Reisebeschreibungen. Den fünften Abend nahmen unsere Schulkomödien in Anspruch. Ja, wir halten — wie auch unsere liebe Weinheimer Anstalt zu thun pflegt — diese alte deutsche Sitte fest, und drei Festtage zählte jeder Winter, an denen die Früchte der wöchentlichen Vorbereitungen in besonderen Aufführungen dargelegt wurden. Freilich wollen wir nicht einen frühreifen Genuss dramatischer Werke bieten: da sei Gott vor! Wir wählen leicht verständliche Stoffe. So ist hier gerade Uhland unser Mann, so zu sagen unser Hausfreund. Seinen: „Klein Roland“ und „Roland Schildträger“ gestalteten wir selber zu einer „Aufführung“ für unsere Kleinen: seinen „Ernst von Schwaben“ und „Ludwig den Bayer“ bieten wir mit wenigen Abänderungen ganz besonders gern den Reiferen. An grösseren Stücken ändert die pädagogische Feder so manches ab: unser Auditorium erfreut sich an „Götz von Berlichingen“, auch wenn alle die Szenen zwischen Weisslingen und Adelheid beiseite geschafft sind. Von französischen und englischen Stücken steht nur eine geringe, öfters wiederkehrende Zahl auf unserem Repertoire, wie der „Bourgmestre de Sardam“ und Scenen aus Shakespeares „Cesar“.

Wir wollen auch nicht Schauspieler bilden. Junge Leute, welche mit Haltung und Anstand sich bewegen, mit Ausdruck sprechen, sehen wir freilich gern und diesem Zwecke dienen unsere Aufführungen bei weitem mehr, als der Schulunterricht das irgend vermag. Aber das theatralische Thun und Wesen ist unserer schmucklosen Kinderbühne fremd. Auf unserem Boden wächst nicht leicht ungesundes eitles Thun. Ja, bei denen, welche in den späteren Knabenjahren mir übergeben wurden, hatte ich oft genug Ursache, zu wehren und zu steuern, dass nicht von aussen her solche fremde Elemente in unsere harmlosen Schulkomödien eingeschleppt werden möchten.

Ich komme zum sechsten Abend der Woche, dem sogenannten „Stubenabend“. Da teilt sich das ganze Haus in sechs kleinere Teile, und jeder derselben, also 8—10 Knaben, findet sich auf der Stube ihres Tutors ein, dort Thee zu trinken, vorzulesen, zu spielen und allerlei Kurzweil zu treiben. Die freudige

Teilnahme für diese Stubenabende war in den beiden letzten Jahren in stetem Wachsen begriffen, und wir hatten nicht eine einzige unangenehme Erfahrung zu beklagen, wohl aber an vielen Beweisen innigerer Verwachsung, naturgemässer Ausgleichung der Individualitäten, zunehmender Anhänglichkeit uns zu erfreuen.

Noch ein Tag ist übrig, der Sonntag — seine Abendstunden gehören ganz dem individuellen Behagen. Da giebts Lesende, dort Zeichnende, dort Musizierende, hier Schachspieler, dort Erzähler.

So vergingen uns denn die Winterabende 1860 und 1861 gleich den früheren unvermerkt schnell. Aber auch die Freuden am warmen Ofen fanden ihre natürliche Grenze. Kaum schien die Frühlingssonne durch die Fenster, so drängte die Knabenschar hinaus, auf dem weichen Boden die ewig jungen Frühlingsspiele zu erneuern.

4. Von Kleidergesetzen.

Die Aufführungen legen die Frage nach der Garderobe nahe. Ein anderer Tag im Jahre, das Maskenfest des Hauses, macht dieselbe zu einer brennenden. Jeder Sonntag könnte dieselbe erneuern. Die Entscheidung darf begreiflicherweise nicht nach Launen, muss auch hier nach Grundsätzen erfolgen, wenn der Friede der häuslichen Stimmung vor Störungen bewahrt bleiben soll. Die Vorfrage lautet: Darf die Kleidung der Wahl jedes einzelnen überlassen bleiben, oder wenn nicht, von welcher Art müssen die Schranken sein?

Dass die Wahl der Kleidung nicht unbeschränkt sein dürfe, darüber war ich nie im Zweifel. Jede Erziehungsanstalt, welche des Namens wert sein will, bedarf der Kleidergesetze. Rom in seiner besten Zeit sah diese Gesetzgebung als eine selbstverständliche Sache an. — Ebenso leicht ist das Prinzip gefunden — es lautet: Einfachheit.

Die ausnahmslose Durchführung des Prinzips für die Aufführungen und das Maskenfest ist in unserem Hause bereits zu einer still regierenden Sitte geworden. Alle ohne Unterschied finden's natürlich, wenn Gold und Silber mittels des zugehörigen Papieres, wenn die Toga durch ein gefaltetes Tuch des Wäschschrankes

dargestellt, wenn Schilder und Helme durch die der Papparbeit kundigen Hände der jugendlichen Ritter selbst geschaffen werden. Wir sind glücklich innerhalb dieser Schranken und kommen gar nicht in die Versuchung, mehr Glanz, mehr Täuschung in der Nachbildung zu verlangen. Wer hierin der Phantasie des Knaben wenig zumuten, ihr gleichsam die Arbeit abnehmen will, der kennt den Reichtum dieses Alters nicht!

Der versündigt sich auch an der Jugend. An keiner Stelle sind die meisten Menschenkinder so leicht verwundbar als gerade hier, denn die Kleidung rechnet der Mensch bei sich selbst wie bei anderen unwillkürlich zur Person. Gott, wie oft mag durch die ersten Keime der Eitelkeit, welche der auffallenden und reicheren Kleidung sich freute, der Boden für die gefährlichsten Feinde des späteren Alters bereitet worden sein! Eitelkeit und Gefallsucht, Ehrsucht, falsche Scham, Menschenfurcht werfen gerade in den Jünglingsjahren ihre gefährlichen Netze über edlere Naturen und ersticken oft genug die hoffnungsvolle Entwickelung in erster Blüte. So hielt ich denn wie früher so auch in den beiden letzten Jahren mit heiligem Eifer Wache, dass über meine Schwelle nicht, wie jener Alte sagen würde, der Kleiderteufel und mit ihm ein Chor anderer böser Geister eindringen möchte.

Mein Kampf war nicht vergebens. Es ist für uns nicht so schwer, als es scheinen möchte, gegen die Allgewalt der Mode sich zu behaupten. Erstens treiben wir die Unabhängigkeit nicht ins Masslose. Wir nehmen die allgemeinsten Formen der allgemeinen Kleidersitte bei uns auf, lassen uns aber nicht soweit tyrannisieren, dass wir allen einzelnen Launen und Veränderungen bei uns Platz einräumten. Unsere einfacheren, ja durch die günstige Lage der Anstalt nahebei ländlichen Verhältnisse gestatten uns ausserdem ein grosses Mass freier Bewegung. So bewahrten wir also unbeirrt unseren schmucken Turnanzug mit seiner Jacke durch alle Tage des Sommers, unsere kleidsame schwarze Bluse als die gemeinsame Sonntagsuniform für gross und klein, die schwarze Mütze in der schlichtesten Form für die Sonntage, den bei Regen wie bei Sonnenschein gleich zweckmässigen Gebirgshut für unsere Spaziergänge und Wanderfahrten. Ich rechnete

darauf, und meine Erwartung ist bei allen besseren Naturen nicht betrogen worden, dass in dem Einzelnen, welcher so seine Individualität unterordnen, das Verlangen nach Hervorhebung seiner Person aufgeben musste und dagegen in der Gesamtheit der Kameraden wie in einem Spiegel sich selbst wiederfand, das Gefühl eines auf Männlichkeit und Tüchtigkeit gerichteten Korporationsgeistes keimen, wachsen und Früchte tragen werde.

5. Von dem Ferienprinzipe.

Wie viel verdankte ich auch in den letzten zwei Jahren der stillen Gewalt der einheimischen Sitte, wie oft musste ich auf dieselbe rechnen! Aber Sitte ist ein Baum, dessen Gedeihen an zwei Bedingungen geknüpft ist: 1. dass er von kundiger Hand in empfänglichen Boden gepflanzt sei, 2. dass er längere Zeit ununterbrochen und ungestört einwurzeln könne. Die zweite Bedingung führt so von selbst auf das Prinzip in der Anordnung der Ferien, ja dasselbe ist schon eingeschlossen. Es lautet: „Selten, aber reichlich."

Die Familie, welche ihren Sohn der Anstalt anvertraut, tritt in ein ganz eigentümliches, inniges Verhältnis zur Anstalt. Auf der einen Seite soll der Anvertraute dem neuen Kreise warm sich anschliessen, so dass er die in demselben fortwirkenden Einflüsse als Anregungen und Gewöhnungen möglichst auf sich wirken lassen könne, denn von dem Grade der Innigkeit, mit welcher er anwurzelt, hängt seine Fähigkeit zur Aufnahme und Aneignung der neuen Elemente ab. Daraus folgt unmittelbar der Satz, dass ein lange Zeit dauernder, ununterbrochener Aufenthalt in dem Anstaltskreise die Generalbedingung für die Wirksamkeit der Anstalt ist. Unterbrechungen wirken auf Kinder wie häufiger Ortswechsel und Umpflanzen auf die Gewächse. Welch grösseres Übel für den Unterricht giebt es als Zerstreuung? Wechsel des Lebenskreises und Unterbrechung der Lebensweise aber bringt einen ganz ähnlichen Zustand in dem Kinde hervor, nämlich gemütliche Zerstreuung, welche gerade so wie jene für den Unterricht, so für die Gemüts- und Charakterbildung in hohem Grade Gefahr und Schaden bringt.

Könnte man nicht versucht sein, von hier aus mit Konsequenz völlige Absonderung von der Familie für das Heilsamste zu erklären? Das wäre weit gefehlt!

Das neue Verhältnis bietet nämlich eine zweite Seite dar. Die Anstalt kann nur als Stellvertreterin der Familie wirken wollen. Nur von der Familie erhält sie das hohe Mandat, von ihr allein kann sie die gemütliche vertrauliche Anschliessung der Pflegesöhne, also die besten Lebenskräfte ableiten. Demnach wird sie auf Veranstaltungen denken, die Frische des kindlichen Verhältnisses zu erhalten, das sind Ferienbesuche. Was würden nun kurze Ferien wirken? Zerstreuung des Kopfes und Herzens, keineswegs aber, was doch die hohe sittliche Aufgabe war, eine Belebung, Stärkung, Reinigung der Familiengesinnung. Kurze Ferien werden erfahrungsmässig und aus begreiflichen Gründen vorzugsweise zu Genuss verwendet: sie schwächen so den Sinn für die einfachere und gebundene Lebensweise der Anstalt und stärken doch auch nicht das höhere Familiengefühl, welches gar andere Grundlagen bedarf, als die eben genannten Erinnerungen an Genüsse.

So ergab sich also für mich diejenige Anordnung, welche ich unter beträchtlichen Opfern ins Leben gerufen und auch durch die Erfahrung der letzten beiden Jahre von neuem bewährt gefunden habe. Meine Knaben reisen nur einmal im Jahre zu den Ihrigen, nämlich im Frühlinge, dann aber auf einen ganzen Monat. Dabei bestand bisher das Verhältnis zu den Familien in der schönsten lebendigsten Weise. Ja, bei meinen Pflegesöhnen war das gemütliche Fortleben mit den Ihrigen von jeher That und Wahrheit und an der echten und gesunden Liebe der jungen Ferienbesucher erquickten sich oft genug die häuslichen Kreise. Da nun ausserdem der ununterbrochene Verkehr in den Korrespondenzen und die Besuche, mit welchen in der Regel im Spätsommer ich und meine Pflegesöhne erfreut werden, zu der Pflege der dem Hause entstammenden Gesinnungen eine nicht unbedeutende Hilfe gleichsam zur Ergänzung noch hinzubringen, so kann ich mir für meine Anstalt kein Ferienprinzip denken, welches mehr Verheissung in sich schlösse als das oben hingestellte und seitdem mit dem glücklichsten

Erfolge durchgeführte. Non multa sed multum, d. h. Selten aber reichlich.

6. Der Germanismus und die Ausländer.

Welcher Grundbegriff das Vorstehende durchdringe, wird dem Nachdenken des Lesers nicht entgangen sein. Konzentration heisst dieser Grundbegriff. Nicht bloss im Wissen und in den Studien, auch im Gemütsleben suchen wir nach Kräften die Konzentration zu fördern. Die Aufnahme neuer Pflegesöhne wird durch dasselbe Lebensprinzip beherrscht. Mit andern Worten: So verschiedenartig auch die Einzelnen nicht bloss nach Alter und Fähigkeiten, sondern nach Lebensgeschichte und Nationalität sein mögen: das Gepräge des Hauses, der grossen Familie soll doch ein ganz bestimmtes sein, in ihm sich alles das Mannigfaltige konzentrieren. Die Knaben, welche im Laufe der zwei Jahre der Himmel mir zuführte, gehörten eines Teiles verschiedenen Provinzen des grossen deutschen Landes an, andern Teils kamen sie aus Ungarn und Amerika, Russland und Griechenland. In welchem Verhältnisse diese verschiedenen Elemente zu einander stehen sollen, konnte mir nicht zweifelhaft sein. Mein Haus ist ein deutsches Haus und an diesem Charakter lasse ich nichts verwischen. Brüderlich wohnen wir bei einander und tragen einander; wir freuen uns, oftmals des Tages französische, russische, griechische, englische Gespräche neben den deutschen zu hören und so eine wertvolle Erweiterung des Gesichtsfeldes in der besten Weise zu finden: aber wir legen grossen Wert darauf, dass jeder möglichst bald der deutschen Sprache und Anschauungsweise mächtig werde, wir teilen den Tag und bestimmen seine Ordnung und Lebensweise nach deutscher Sitte. Wir erfreuen uns am ungarischen Tanze und nehmen Teil am englischen „Fussball", aber unser einheimisches Ball- und Barlaufspiel, sowie unser deutsches Turnen und seine Spiele bilden doch den Hauptteil unserer Gymnastik. So achten wir die fremde Nationalität und hüten uns, an ein Verwischen des heiligen Rechtes der Stammesindividualität zu denken: aber da ich des Glaubens lebe, dass die deutsche Natur vor allem zur Erziehung des Menschengeschlechtes berufen sei, so sorge ich gemäss diesem

Glauben, dass alle die Individualitäten in dem einen deutschen Elemente sich konzentrieren und zusammenfinden. Ein Bild dieses Verhältnisses war unser Tagesschluss, wo bei aller Verschiedenheit der Konfessionen, deren Kultus von jeher unter dem Schutze einer heiligen Sitte gewissenhaft geübt ward, doch ein gemeinsames Abendlied das ganze Haus ohne Unterschied zur Andacht und zur brüderlichen Handreichung zusammenrief.

Wir fragen billig, durch welche Mittel wird solches alles erhalten und befestigt werden?

7. Von der sogenannten Aufsicht.

„Aufsicht thut's freilich nicht" — könnten wir antworten. Regierung und Polizei über eine Schar Knaben üben ist verhältnismässig leicht, wenn der Aufseher Verstand und Charakter hat. Aber diese Aufsicht hat ihren Beruf und ihren Wert im Verhüten. Sie verhindert Unrechtes, aber sie erzeugt nichts Rechtes.

Die Pädagogik verlangt mehr. Die Idee einer Anstaltsfamilie ist erst dann erfüllt, wenn die freilich wichtige und unentbehrliche Aufsicht doch erst in zweiter Linie, das heisst mit andern Worten als natürliche Begleiterin des Umgangs auftritt. Der Knabe schaut so gern in die Höhe. Stehen wir achtungswert vor ihm, so sucht er von selbst uns nachzuahmen. Der Knabe schliesst sich so gern an. Stehen wir seiner Liebe wert vor ihm, so schmiegt er sich von selbst nicht bloss unsern direkten Wünschen, sondern unsern eigenen Lebensanschauungen und Interessen an.

Wer solche Sätze anerkennt, der muss auch für die Institutserziehung mehr verlangen als die wohlfeile, nämlich wenig Opfer fordernde Aufsicht.

Zwei erfahrungsreiche Jahre brachten mir herrliche Früchte einer mit grossen Opfern gegründeten Organisation meines Anstaltslebens. Bei uns giebt es zwei ehrenwerte verantwortungsreiche Ämter, das des Diarius und des Tutors. Wir hatten 14 Diarien, d. h. für jeden Tag zwei Lehrer, welche nicht bloss Inspektion halten, sondern mit den Einzelnen verkehren, z. B. die Art des Arbeitens leiten, erklären, unterstützen, an den Spielen teilnehmen, Ungeschickten und Schwachen Anleitung und Aufmunterung erteilen.

Wir hatten aber auch 12 Tutoren, d. h. besondere Pfleger und gleichsam Familienhäupter. Je zwei der Lehrer bilden Jahr aus Jahr ein den Mittelpunkt für 8—10 Zöglinge. Engeres Zusammenschliessen der Glieder dieses kleinen Organismus unter sich und mit den beiden Tutoren, gemeinsame Unternehmungen in Heiterkeit wie in Ernst, korporatives Ehrgefühl der rechten Art, das waren die erwünschten Früchte von dieser meiner Pflanzung. So kam in das grosse Ganze und sein in allen Hauptsachen gemeinsames Leben eine wohlthätige Gliederung und Individualisierung. Die Anstalt als Gesamtfamilie will so ein frischer Baum sein, und die kleinen Familien mit ihren Tutoren sind die lebendigen Zweige. — Das weist aber auf eine andere wichtige Institution hin.

8. Von 600 Konferenzen.

Unsere Konferenzen — 600 in zwei Jahren — sind die Quelle des Lichts, welches der Baum der Anstalt zu seinem Wachstum bedarf, und der Wärme, ohne welche die Früchte nicht reifen. Wir, d. h. meine 15 Lehrer und ich, wir beginnen jeden Schultag mit einer Konferenz und halten eine siebente grössere in jeder Woche lediglich über Schulsachen. — Dass hier die höchsten Aufgaben der Erziehung und Führung vorgelegt werden, dass hier unsere Pflegesöhne statt einer schablonenartigen Behandlung eine stete individuelle Fürsorge finden, ist nach dem Obigen selbstverständlich. Wir haben täglich so viel über unsere Kinder uns mitzuteilen, dass die Zeit nicht ausreichen will. In der Erziehung ist gerade das Kleine von Bedeutung. Diesem scheinbar Kleinen gehören vorzugsweise unsere Konferenzen. Wir sind gewiss, dass wir gerade so für Grosses sorgen und dass ohne solche Einheit und Innigkeit in Mitteilung und Handlung meine Anstalt nicht bestehen könnte. Vorzugsweise hier liegt die Bedingung, unter welcher überhaupt eine Anstalt zur Familie aufstreben kann. — Überdies wird schon die Anzahl der in zwei Jahren abgehaltenen und durchgelebten Konferenzen andeuten, dass wir bei der Verwaltung unseres Amtes im Weinberge der Verheissung nachstreben, welche der Treue im Kleinen gegeben ist.

9. Die Idee der Erziehungsanstalt. 1880.

Wir alle, jetzt von einem Gedanken erfüllt, stehen gleichsam unter der Gewalt dieses Gedankens; das ist derjenige einer Erziehungsanstalt, welche in dieser Stunde ihr Leben beginnen soll. Aber diesem augenblicklichen Gedanken liegt der höhere, allgemeine zu Grunde, der einer Erziehungsanstalt überhaupt. Die Geschichte der Menschen, die Kulturgeschichte, auch die Geschichte der Erziehung wird durch solche Ideen, wie es der Gedanke der Erziehungsanstalt ist, in Bewegung gesetzt, die verschiedenartig sich gestalten, wohl auch, auf Zeiten verdunkelt, gleich Sternen untergehen, aber, so sie echter Art waren und nicht bloss Ideen zu sein *schienen*, immer von neuem mit unwiderstehlicher Gewalt sich erheben und aus der tiefen Masse des Schuttes siegreich emporsteigen.

Sie werden es daher wohl nicht für unangemessen dieser Stunde errachten, wenn ich, der ich nahezu ein Vierteljahrhundert im Dienste dieser Idee gerungen und gearbeitet habe, in kurzen Zügen das Bild, welches ich im Herzen trug, vor Ihnen entfalte, indem wir zu unserem ersten Gegenstande dieser Festbetrachtung machen: *die Idee der Erziehungsanstalt.*

Es ist merkwürdig, geehrte Anwesende, wie trotz der grossen Beispiele der pädagogischen Geschichte das Wesen der Erziehungsanstalt den meisten Menschen verschleiert und verdunkelt ist, allen denjenigen, welche auf dem Markte des Lebens zu leben

und von dort ihre Meinungen, gleichsam ihr geistiges Lebensbrot zu beziehen pflegen. Unter Erziehungsanstalt denken sich solche eine Anstalt, in welcher diejenigen Eltern, welche des Erziehungsgeschäftes aus irgend welchen persönlichen Gründen nicht warten mögen, sich ihrer Kinder auf eine Reihe von Jahren entledigen; der Knabe ist dann „gut untergebracht." Mit dieser Vorstellung einer Wohnungskaserne steht auf der gleichen Stufe die Auffassung der Erziehungsanstalt als eines Drillinstitutes. Schüler, welche nirgends gut thun, so lautet die landläufige Rede, nirgends geraten und in den Klassen sitzen bleiben, sollen dann durch die Anstalt, die strenge Zucht gezähmt und durch allerlei unpädagogische Mittel dahin gebracht werden, dass sie in möglichst kurzer Zeit irgend ein äusseres Ziel erreichen; in dieser Weise „fertig" gemacht, treten sie dann in einen bürgerlichen Beruf ein.

Wieder andere denken sich die Erziehungsanstalt als erfunden zu einer guten Erwerbsquelle. Sie sehen ja, dass gar viele bereit sind, für die Last, die sie mit den ungezogenen Jungen auf sich nehmen, sich auch reichlich, ihren Versprechungen entsprechend, vergelten zu lassen. Die Erziehungsanstalt ist hiernach eine Spekulationsanstalt, in welcher es die Hauptaufgabe des Leiters ist, bei möglichst geringen Ausgaben und bequemer Arbeit, das Notwendigste doch immer leistend, in thunlichst kurzer Zeit die Sorgen des Lebens zu überwinden.

Kann jemand zweifeln, dass keine der drei Anstalten den Namen der Erziehungsanstalt verdient?

Das lebendige Spiel der Naturkräfte bringt neben dem Normalen auch Missbildungen, Auswüchse und Schmarotzerprodukte hervor — das ist nichts Neues hier unter dem Monde. Es gehört nicht das Auge des Gelehrten dazu, um das Unechte auf dem pädagogischen Gebiet zu erkennen: sondern nur das eines schlichten redlichen Herzens. Denn allen den genannten und den ihnen ähnlichen Erziehungsmassregeln und Anstalten fehlt das eine unentbehrliche und wesentliche Merkmal. Unsere Sprache unterscheidet fein und streng das Erziehen von jeder anderen Behandlung der Unmündigen. Nur wo um des Kindes selbst willen auf sein Wesen und Thun ein Einfluss ausgeübt wird, wird erzogen: überall, wo das Kind Mittel für

irgend einen Zweck der Erwachsenen ist, da mag von Aufziehen, Zähmen, Abrichten, darf aber nicht von Erziehung geredet werden.

Dieses Hauptkennzeichen der erziehenden Thätigkeit hängt mit den heiligsten und tiefsten Zügen des sittlich-religiösen Lebensideals zusammen. Nur von der Höhe dieses Gedankens lässt sich die Idee der Erziehungsanstalt erfassen, ebensowohl das Bedürfnis als die Gestalt der Anstalt.

Die Erziehung der Unmündigen ist als eine der grössten Aufgaben dem Menschengeschlecht gestellt, gross nach der in ihr liegenden Verantwortung, gross nach den Anforderungen an die erziehenden Erwachsenen, gross in ihren Ansprüchen an die Lebensverhältnisse, die sogenannten äusseren Bedingungen. Das langsamer als jedes andere Geschöpf sich entwickelnde Menschenkind bedarf nahezu in allem, was es dereinst sein und haben soll, der Hilfe; die Leistungen, welche von der physischen, geistigen, sittlichen Kraft der Eltern erwartet werden müssen, sind gewaltige; die Einflüsse von äusseren Verhältnissen, welche benutzt oder überwunden werden sollen, liegen zum Teil ausserhalb aller menschlichen Berechnung. Wie leicht, ach, wie leicht machen nach der einen oder anderen Seite sich Mängel fühlbar, denen die einzelne Familie nicht gewachsen ist! Welche Gefahren für das Gedeihen der Kinder können sich knüpfen an Krankheit des Vaters oder der Mutter, Berufsart und auswärtige Verkehrsverhältnisse, gesellschaftliche Stellung der Familie mit den mannigfaltigsten Einwirkungen, ungünstige Schulzustände, Versäumnis und Mängel aus früheren Jahren, Individualität der Eltern oder der Kinder! — Und wenn nun einer oder mehreren solcher Gefahren —, von denen ich ja nur ganz im allgemeinen einige wenige andeutete — ein ernster, gewissenhafter Vater, eine innige, treue Mutter sich gegenübergestellt sieht, und in ihrer Nähe kein Mittel der Abhilfe, keinen Ausweg findet, welchen anderen Weg wird ihr sorgendes Auge wohl finden können als denjenigen, welcher in einen einfacheren oder minder gefährlichen Lebenskreis führt, in eine Erziehungsanstalt?

Geehrte, liebe Festgenossen! Es ist nicht ein blosses Gedankenbild, welches ich hier gezeichnet habe: nein, Züge aus dem vollen frischen Leben vergangener glücklicher Jahre sind es, auf-

bewahrt in den Blättern meines dankbaren treuen Gedächtnisses. Ich gedachte dieser Bilder in dem gegenwärtigen Augenblicke, sah vor mir Väter und Mütter, welche aus inniger, selbstverleugnender Liebe sich das schwere Opfer einer Trennung von ihren Kindern auferlegt hatten, weil sie vertrauten, hier für Leib und Seele ihrer Lieben das zu finden, was die eigentliche Erziehungsheimat nicht oder nicht mehr bieten konnte. Ich gedachte solcher beglückenden Erlebnisse, teils um allen jenen Guten ein Opfer des Dankes darzubringen, teils um dem Werke, welchem ich einst nach langjähriger Vorbereitung ein gut Teil meiner besten Kräfte gewidmet habe, um der Erziehungsanstalt die Ehre zu geben, welche ihr gebührt. Die Erziehungsanstalt ist ein unabweisbares sittliches Postulat.

Wo Rechte sind, da sind auch Pflichten. Wird der Erziehungsanstalt eingeräumt, das Haus, die von Gott eingesetzte erziehende Familie zu vertreten, so stehen diesem hohen, ehrwürdigen Rechte selbstverständlich auch hohe, heilige Pflichten gegenüber.

Für Lebensanschauungen, welche in hohlen Allgemeinbegriffen und Phrasen sich bewegen, oder pessimistische, welche den Glauben an die Macht idealer Kräfte nicht kennen, ist freilich das Eintreten in diese Aufgabe eine Thorheit, eine Anfeindung der Erziehungsanstalt ohne weiteres ein verdienstliches Werk. Aber unbeirrt durch feindliche Gewalten geht die Idee ihre Bahn und weckt begeisterte Gemüter, welche ihr dienen wollen. Wohlauf denn! Lassen Sie uns, geehrte Festgenossen, der Stiftung und allmählichen Gestaltung einer echten Erziehungsanstalt gleichsam zuschauen, um schliesslich die fertige Schöpfung zu überschauen und zu prüfen.

Die Anstalt kann nirgendwo anders als in der Familie selbst, an deren Stelle sie treten soll, ihr Muster suchen, sie erscheint gleichsam als künstliche, weil nicht durch gemeinsame Abstammung entstandene, kann darum kaum einen bezeichnenderen Namen sich beilegen, als den der „Anstaltsfamilie". Unterscheidet sie sich doch von allen auf einem gemeinsamen Boden vereinigten Kreisen, der Kuranstalt, der Fabrik, der Kaserne auf das schneidendste durch die gemeinsame Abhängigkeit in allen Lebens-

bedingungen von einem einzigen Mittelpunkte, dem Direktor und seiner Lebensgefährtin. Aber der Gleichartigkeit der beiden Kreise, der Einzelfamilie und der Anstaltsfamilie, tritt sofort eine Ungleichheit gegenüber. Die Einzelfamilie kann nur in einzelnen Fällen die physischen Lebensbedingungen ganz nach Bedürfnis und zu Gunsten des Kindes gestalten: die Anstaltsfamilie soll das können und, so sie rechter Art ist, thut sie das auch. Der Stifter der Anstalt übernimmt die grosse Aufgabe, mit Hilfe der Erziehungsbeiträge und durch eigene vorausgebrachte Opfer der anvertrauten Jugend eine Heimat zu gründen, welche das Beste, was in einzelnen Familien da und dort sich findet von Wohnung und Lebensbedingungen, in der Anstaltsheimat zu vereinigen, wenn nötig und möglich, noch zu übertreffen strebt. Denn der Wohnsitz der Anstalt wird hier einzig und allein zum Heil und Gedeihen der Kinder gewählt und gestaltet. So ist es also das durch die Wissenschaft gezeichnete Ideal eines Wohnhauses nach seiner freien, sonnigen und ruhigen Lage, seiner Unabhängigkeit von benachbartem Grundbesitz, in Aufbau und Ausstattung der Wohn-, Schlaf-, Ess- und Spielräume, welches immer und überall ausreichend und stattlich und doch nirgends verschwenderisch im Grossen und Kleinen realisiert sein soll. Waltet nun innerhalb dieser Räume, die durch diätetische Grundsätze geleitete gewissenhafte Sorge für eine nicht leckerhafte, wohl aber behagliche und reichliche Ernährung, einfache Kleidung und sonstige Führung des Lebens, wohlabgewogene, Anstrengung und Ruhe ins Gleichgewicht setzende Hausordnung, — ist dann nicht eine Harmonie heilsamer Einflüsse gesichert, wie dieselbe in solchem Grade kaum der günstigst gestellten Familie beschieden ist?

Solches wird freilich nur durch grosse Opfer erkauft. Wer aber bei der Stiftung einer Anstalt vor denselben zurückschreckt, der betrügt sich selber und andere: er verzichtet ja auf die Grundlagen des geistigen Lebens, auf wesentliche Quellen der Frische und Munterkeit, Heiterkeit und Arbeitskraft, auf die Lebenskräfte also, von denen vor allem jedes Glied der Anstaltsfamilie durchströmt sein muss, um den höheren Aufgaben zu genügen.

Denn die ein Kind vertrauensvoll übergebende Familie erwartet auch und hat ein Recht, die Vertretung der eigenen Sorge

für die geistige Ernährung vom Leiter der Anstaltsfamilie zu erwarten. Welche Mängel und Schwächen an Wissen, Willigkeit und Lernbegierde, Selbständigkeit und Gewissenhaftigkeit wachsen oft genug im Laufe der Jahre an Schülern öffentlicher, meist überfüllter Schulanstalten bis zu bedenklichem Grade heran bloss darum, weil dieselben dem einzelnen wenig Rücksicht schenken können! Welches Unheil stiften alljährlich die nahezu ohne alle pädagogische Vorbildung in den verantwortungsvollen Lehr- und Erzieherberuf eintretenden Lehrer!

Du sollst Besseres leisten, sagt der besorgte Vater, als wir, die wir bei aller häuslichen Aufsicht und den leidigen Nachhilfestunden — Interesse, Mut und Fortschritt nicht hervorbringen konnten. So wolle Du das nun! Und wie sollte der Leiter der Anstalt das nicht wollen und wie sollte er mit der tiefsten und gründlichsten Anlage seines Unterrichtsplanes, durch Darbietung aller Hilfen einer echten Pädagogik, durch Berufung von Lehrern, welche nicht bloss an Wissen, sondern auch an pädagogischer Erkenntnis in Theorie und Praxis tüchtig d. h. gut vorbereitet sind und aufrichtige Liebe für ihren Beruf mitbringen, dies nicht zu erreichen streben? Fern von dem Schlendrian veralteter Methoden soll hier das Beste aus den Schulwissenschaften, den geschichtlichen und geographischen, sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen, den Zöglingen so dargeboten werden, dass die den Materien innewohnende Anziehungskraft sich geltend mache, zur Lernarbeit reize, zum Ausharren stärke. Wie sollte der Leiter der Anstaltsfamilie nicht Grösseres leisten als andere, da ihm die zwei der wichtigsten Bedingungen gleichsam als Gegengewichte gegen das Sorgenvolle einer privaten Stellung gegeben sind? Er hat die Möglichkeit, die kleinere Anzahl seiner Schüler jeden nach seiner Natur zu beobachten, kennen zu lernen und entsprechend zu behandeln: er hat die Freiheit in der Wahl seiner Lehrer. Welch' ein Glück winkt ihm und seinen Schülern, wenn nach dem Eintritt in das Lehrerkollegium gute Naturen, Lehrer von Beruf und Herz, suchen und trachten, wenn die schlimme Menschenklasse der „Stundengeber" in den Konferenzen sich unheimlich fühlt und bald das Weite sucht, wenn der stete Verkehr und Gedankenaustausch unter den Mitarbeitern bei aller

Selbständigkeit der Individuen eine Harmonie in den Hauptsachen hervorbringt? —

Geehrte Anwesende! Die an diesem Punkte still stehende, rückwärts schauende Betrachtung gelangt zweifelsohne zu dem Satze, dass die ihrer Bestimmung getreue Erziehungsanstalt in Bezug auf das physische und intellektuelle Gedeihen der anvertrauten Kinder allerdings als eine volle und verdienstvolle Vertreterin der engeren Einzelfamilie anerkannt werden müsse. Aber noch ist ein grosser Teil der Erziehungsaufgabe übrig, die Bildung von Gemüt und Charakter. Oberflächliche Betrachtung ist leicht fertig mit dem Satze, dass die Anstaltsfamilie hier wenig leisten könne und dem erziehenden Kreise des Hauses bedeutend nachstehe.

Weit gefehlt, geehrte Anwesende! Wie in aller Welt sollte es doch kommen, dass die Einflüsse der Anstaltsfamilie nicht gleichfalls in den Gemütern und Charakteren der Pflegesöhne in hohem Grade sichtbar würden? Liegen nicht für die Gemütsstimmungen und den Charakter der Menschen die Quellen in seiner gesamten inneren Welt, das heisst in seinen Lebensanschauungen, seinen Erfahrungen und Erkenntnissen, dem grösseren oder geringeren Reichtume der tieferen oder oberflächlichen Bildung? Und wenn das so ist, wie kann ein Mittelpunkt, von welchem die Anordnung und Auswahl, die ganze Gestaltung des Unterrichtes ausgeht, für jeden einzelnen von Einfluss werden! Wie sollte ein klarer und warmer Geschichtsunterricht, eine würdige Religionsstunde, eine edle Schullektüre, eine Anleitung zu sinniger Naturbetrachtung, ein Eintauchen in rücksichtsloses Suchen nach Wahrheit und Überzeugung im mathematischen wie im sprachlichen Gebiete wirkungslos bleiben können, sobald echte Lehrkunst das Auge und das Wort des der Anstalt ganz und gar angehörenden Lehrers durchdringt? Eine lange Reihe von Namen würde hier eine jede Anstalt aus ihren Erinnerungsblättern aufführen können von solchen, welche gleichsam sich in eine neue Welt versetzt sahen, nachdem sie aus den Banden ihres früheren geist- und herzlosen Unterrichtes befreit. Mag auch manchem der hier vereinten Zöglinge der Schmuck der Jugend, kindliche Dankbarkeit und harmloses Vertrauen, oft schon in

frühen Jahren schwer geschädigt worden sein: die besseren Naturen öffnen sich doch früher oder später den sanften, aber nachhaltigen Eindrücken, in welchen ein geistiges Band zwischen Lehrer und Schüler geknüpft wird.

Die bisherige Betrachtung führt wie von selbst zu dem Satze, dass die Gemüts- und Charakterbildung der Mitwirkung des Unterrichtes nicht entbehren könne. Denn die ihres Namens würdige Erziehung will vor allem die aus freier Hingabe des Gemüts hervorgegangene Erfüllung aller sittlichen und religiösen Anforderungen. Fremd ist ihr das Schrecken durch Furcht wie das Anlocken durch Lohn, handle es sich um physische oder ambitiöse oder irgend welche Antriebe. Sie kann freilich der Gewaltmassregeln bei verirrten oder verhärteten Gemütern nicht entbehren: aber sie ist weit davon entfernt, solche Massregeln für etwas anderes als untergeordnete, nur der Not des Augenblicks dienende Dinge zu halten. Und sie kann und darf das in der Erwartung, dass durch alle die oben genannten Veranstaltungen ungebändigt hervorbrechende rohe Naturtriebe gemildert, unzählige Reizungen zu unsauberen Gelüsten im Keime erstickt, edlere Bedürfnisse gepflanzt sind. Sie kann in persönlicher Behandlung jedes einzelnen wie in Einrichtungen für die ganze Hausgemeine die Hauptzüge des christlichen Ideals betonen, auf sie immer und immer wieder zurückkommen, der Geradheit und Aufrichtigkeit, der Treue im Grossen und Kleinen, der helfenden wie der duldenden Liebe den höchsten Rang einräumen, in anderen minder wesentlichen Stücken die äusserste Nachsicht und Geduld walten lassen. Der Direktor wird als Haupt der Gemeine mit seinem Auge und seinem Worte, dem ermutigenden wie demütigenden, selbst in der Nähe sein und alle Glieder des Hauses, seine Lebensgefährtin, seine Mitarbeiter, ja heranreifende Zöglinge in seinen Dienst nehmen, nicht bloss damit seine Wachsamkeit vervielfältigt und verstärkt werde, sondern auch damit Freude am Gedeihen des gemeinsamen Lebens womöglich in alle sich ergiesse.

So finden sich also naturgemäss alle die Aufgaben der Erziehungsanstalt in der einen Person des Direktors zusammen. Er soll vor allem diese Aufgaben in lebensfrischer Klarheit in seinem

Bewusstsein gegenwärtig erhalten und so den übrigen Gliedern der Anstaltsfamilie als ein lebendiges Bild des idealen selbstverleugnenden Gehorsams dastehen; er wird mit den Mitteln, welche sein guter Geist ihm im Momente des Handelns eingiebt, in den Individuen die beste Stelle zu treffen suchen, allen mit gleicher Liebe zugethan, sowohl im Gewähren wie im Versagen, im heiteren wie im strafenden Tone: er wird nach einem alten schönen Spruch der Sonne gleichen, welche allen ohne Unterschied Licht und Wärme spendet und nur selten Blitz und Donner zu Hilfe ruft.

Wenn nun so das Ideale, welches ja nicht wirklich ergriffen werden kann, doch in redlicher Sehnsucht gesucht wird, wenn für die Heiterkeit als Grundstimmung durch die rechte Pflege und den gedeihlichen Unterricht Vorsorge getroffen, in dem ganzen Tone des Hauses der friedliche Verkehr, das Verhältnis zu dem an der Spitze der Anstaltsfamilie stehenden Elternpaar durch das Trauliche sich kennzeichnet, unter den übrigen aber nicht bloss die Gesellung einer Kompagnie, sondern eine der verwandtschaftlichen nahestehende Verkettung sich bildet, muss dann nicht auch ein letzter wesentlicher Zug aus dem Bilde der Einzelfamilie angetroffen werden, die dem Wachsen des jungen Menschen unentbehrliche Wärme?

Die Frage muss bejaht werden, sobald mit ihr der rechte Sinn verbunden wird. Das Unmögliche, wie es eine Verwandlung des aus den verschiedensten Elementen auf Zeit zusammengesetzten Kreises in ein ursprüngliches Ganzes sein würde, kann auch hier nicht eintreten. Wahre Lebensweisheit des Anstaltsoberhauptes wird das Bewusstsein dieser Differenz sich im Geiste wach erhalten, um nicht schmerzliche Enttäuschungen und Verstimmungen sich zu bereiten. Eine Innigkeit der Anhänglichkeit, wie dieselbe zwischen Kind und Eltern bestehen kann, namentlich wenn in dem Herzen des Kindes die Sonne der Erinnerung die paradiesischen Fluren einer heiteren Kindheit bestrahlt, kann durch nichts in der Welt ersetzt werden. Wohl aber kann in einem wohlgeordneten, durch geistig erwärmende Quellen aller Art durchströmten Kreise eine behagliche, Herz und Sinn belebende Stimmung der Teilnahme sich entwickeln, welche gleich

der Alpenluft den Wanderer mit unwiderstehlicher Gewalt ergreift und mit unvergänglicher Erinnerung in das spätere Leben begleitet.

Mein Sohn! Länger als zwei Jahrzehnte stand Dein Vater auf der hohen verantwortungsvollen Stelle, auf welche nach innerer Berufung Du gegenwärtig gestellt bist. Die arbeitsvollsten Jahre des Ringens und Arbeitens liegen hinter mir und in ihnen trotz mancher verschuldeten und unverschuldeten trüben Erfahrungen unaussprechlich teure Erinnerungen. Empfange zum Zeichen, dass ich die Fortführung des von mir Begonnenen mit Vertrauen in Deine Hand lege, dieses mein Vermächtnis, das neunte und letzte der im Jahre 1844 begonnenen Bekenntnisse, diese anspruchslose Zeichnung der Idee der Erziehungsanstalt.

Anmerkungen.

Die pädagogischen Bekenntnisse sind Darlegungen, welche den Schulprogrammen der Stoy'schen Erziehungsanstalt in Jena (Ostern 1844 bis Ostern 1868) — infolge des Weggangs Stoy's nach Heidelberg (1866) führten die Verhältnisse zur Auflösung der Erziehungsanstalt — beigegeben worden sind. Das 9. Stück ist die Rede bei der Eröffnungsfeier der jetzigen Stoy'schen Erziehungsanstalt, gehalten am 5. April 1880.

Den kleinen Grundstock der Erziehungsanstalt K. V. Stoy's bildeten die Zöglinge und Schüler der Schule des Dr. E. Heimburg; „von nun an nahm die Anstalt eine andere Gestalt an" — so bemerkt Stoy in der Anstaltschronik. Aus einem Pensionat wurde eine Erziehungsanstalt, die ihr Vorbild in dem erweiterten Kreise der Familie suchte und bei der Einheit der Erzieher auch fand. Vor allem war die Schaffung eines geeigneten Grundstückes und entsprechender Gebäude nötig; diese Aufgaben löste Stoy in kurzer Zeit: mit sicherem Blick und tiefem Verständnis schuf er in der Zeit bis zum Jahre 1853 das grosse Anstaltsgrundstück mit den umfangreichen Neubauten, welche in ihrer Anlage und Ausgestaltung den damaligen Anschauungen weit vorauseilten.

Eine solche rasche Entwicklung lässt es erklärlich erscheinen, dass in den ersten 7 Jahren die weitaus grössere Hälfte der Bekenntnisse erschienen ist und dass von 1851 an die Programme spärlicher werden. Zudem fällt in die 50er Jahre die Erweiterung und Schöpfung des pädagogischen Seminars und seiner grossen Übungsschule, der Johann-Friedrichs-Schule.

Die „Pädagogischen Anlagen" erschienen 1858 in zweiter, wenig veränderter Auflage.

B.

ZUR PHILOSOPHISCHEN PÄDAGOGIK.

1. Von den pädagogischen Hilfswissenschaften.

a) Zur Ethik.

In dem Vorhofe der philosophischen Ethik.

Der Stern der Philosophie ist im Aufsteigen. Auch unserm Herbart, dem selbständigsten unter den Philosophen der neueren Zeit hat sich dem dreisten Auftreten des modernen philosophischen Dilettantismus zum Trotz ein neues Interesse zugewendet. Dass Herbart's Pädagogik den Ehrennamen einer Wissenschaft zu beanspruchen habe, darf heute von keinem Wohlunterrichteten in Abrede gestellt werden: in der Psychologie hat seine unermüdliche Polemik über den Mythus von den Seelenvermögen endlich den Sieg davon getragen: seine Sätze von der Bewegung der Vorstellungen und Reihen, von Hemmungen, Verschmelzungen und Reproduktionen haben bereits im Sprachgebrauche rationeller Naturforscher und Lehrer eine Stätte gefunden: auf seine Metaphysik weisen die Streitfragen des Materialismus, die Probleme der anorganischen und organischen Naturwissenschaften nachdrücklich hin: aber Herbart's Ethik scheint unbeachtet bleiben zu sollen. Und doch nimmt in dem Riesenbau seines in allen Hauptteilen ausgeführten Systemes, wie ein solches von keinem Denker der neueren Zeit hinterlassen worden, die praktische Philosophie den

ihr zukommenden bedeutenden Raum ein, und doch sind ihr in den Untersuchungen über Moral und Naturrecht, über das Böse, wie über die Freiheit des Willens inhaltsreiche Ergänzungen beigefügt, abgesehen von den vielfachen Hinweisen auf die Beziehung der ethischen Ideale zu dem religiösen Glauben. Wie erklären wir jene nicht in Abrede zu stellende Nichtbeachtung dieser Ethik?

Die Gründe liegen nur allzu nahe. Es handelt sich nicht um die Herbartische, es handelt sich um die philosophische Ethik überhaupt: man glaubt ihrer entbehren zu können. Es ist nämlich der Inhalt der sittlichen Lebensanschauung von der Art, dass ein gewisses nicht unbeträchtliches Mass von sittlichen Urteilen und Maximen in dem Gedankenkreise eines jeden nicht ganz vernachlässigten Menschen sich ansammelt: Erziehung, Lektüre und Umgang sind die Hauptquellen für diese populäre Ethik. Der Veranlassungen zu Gebrauch und Umbildung einer solchen Weisheit bringt dann das Leben ungesucht viele: wie sollte da der grosse Haufe der Halbgebildeten sich nicht ethisch wohl ausgestattet und stimmberechtigt zu sein dünken? Und so ist es auch. Der Ethik geht's nicht anders als der Pädagogik, auf welche aus ähnlichen Gründen der Dilettantismus an gelehrten und ungelehrten Schulen wie auf eine höchst entbehrliche Stubenweisheit herabzusehen pflegt, zum grössten Schaden des heranwachsenden Geschlechts. Wann war ein geschärftes und unbestechliches sittliches Urteil mehr vonnöten als gerade jetzt in der Übergangszeit, welche mit alten zum Teil dem Mittelalter angehörigen Zuständen und Meinungen gebrochen und die Neugestaltung der Lebensformen begonnen hat? Da liegen die Gefahren einer stürmischen und leidenschaftlichen Beurteilung und Behandlung wesentlicher Verhältnisse nur allzu nahe, da droht die Verwechslung von Macht und Recht, da die Abhängigkeit von den Losungsworten und Phrasen der Partei. Und wie besteht nun das heranwachsende Geschlecht unsrer Jünglinge und jungen Männer diese von allen Seiten drohenden Gefahren einer Abstumpfung und Fälschung des sittlichen Urteils? Wir brauchen nicht lange zu suchen, um in der Propaganda des Ultramontanismus das schleichende Gift der jesuitischen Moral zu finden, in der gesamten Litteratur des Materialismus und Nihilismus der Verleugnung aller Ideale, in den

Parteireden und Schriften der Sozialisten den rohesten Fälschungen ethischer Fundamentalsätze zu begegnen.

Das sind die Früchte nicht des sogenannten bösen Zeitgeistes, welcher ja gar nicht entstehen, noch viel weniger hätte vorwärts dringen können, wenn die rechten Wächter auf den Posten gestanden hätten, sondern der unseligen Trägheit, welche die harte Arbeit an den Begriffen flieht, und der verhängnisvollen Anmassung, welche derselben entbehren zu können wähnt. „Eure Kinder werden Eure Richter sein."

Begreiflich freilich ist auch der gegenwärtige Zustand der ethischen Anarchie. Zur Blütezeit des Kantianismus war's anders! Wie Kant überhaupt das Verdienst hat, nach längerer Zeit wieder zum erstenmale den Sinn auf Prüfung aller Grundbegriffe des menschlichen Gedankenkreises gelenkt zu haben, — ein Verdienst, welchem viele seiner heutigen Lobredner in dem eigenen Thun Hohn sprechen — so hat der grosse Denker auch auf den Ernst und die Gewissenhaftigkeit in der sittlichen Lebensauffassung einen mächtigen Einfluss ausgeübt. Aber bald überwucherte die gesunden Pflanzungen Kant's ein üppig aufschiessender Spinozismus: nicht bloss der Kantianismus, auch der bei aller Eigenartigkeit doch dem Wesen nach innig verwandte Herbartianismus schien durch den Neuspinozismus Schelling's und Hegel's erstickt zu sein. An den Folgen dieser unseligen philosophischen Krankheitszustände leiden wir heute.

Aber um so mehr gilt es, die fast verloren gegangenen Fäden wieder zu erfassen. Es gilt nicht Rückkehr zu Kantischen Sätzen gleich Dogmen, sondern Eintritt in den Geist des Kriticismus, selbst auf die Gefahr hin, zu anderen Resultaten geführt zu werden. Das ist der Fall bei Herbart's System der praktischen Philosophie. Ihre Fundamente tragen freilich das Hauptmerkmal des Kategorischen, des Unbedingten an sich, aber nicht in der Form des Imperativs, sondern in derjenigen von fünf sittlichen Ideen: aber auch diese Umgestaltung wird im Geiste der Kantischen Methode vorgenommen, ja recht eigentlich als richtige Konsequenz der Kantischen Grundgedanken in lichtvoller Darlegung abgeleitet.

„Die sittlichen Ideen," sagt Herbart, „waren keine neue

Entdeckung; sie lagen längst allen besseren Systemen und der Religionslehre zum Grunde. Aber was bei Platon, bei den Stoikern, bei Kant vermisst wird, den eigentümlichen Charakter jeder einzelnen praktischen Idee hervorzuheben, das musste geleistet werden." Wer unter den Pädagogen diese Leistung näher betrachten will, der wird inne werden, wie gerade in diesem Fundamente der Ethik eine unversiegbare Quelle des Lichts und der Wärme gegeben ist: eines Lichtes, welches über die Behandlung der Kindernaturen wie über die Verwertung der Lektüre, ja über die Anlage des gesamten Unterrichtsgebäudes Klarheit verbreitet, einer Wärme, welche dem Urteil und dem Handeln in Schule und Haus Freudigkeit und Entschiedenheit zu verleihen vermag. In den Geist einer solchen Arbeit, in das unegoistische Suchen und Forschen nach den letzten Gründen einer unanfechtbaren Wertschätzung unsere Schüler einzutauchen, das stehe ich nicht an, als eine der vornehmsten Aufgaben alles höheren Unterrichts hinzustellen. Freilich mit dem Gefühle der Wehmut, wenn wir an die Lehrberichte und litterarischen Arbeiten des höheren Lehrerstandes denken, an jene ersten, weil in ihnen von einer Erziehung zu philosophischem Sinnen und Arbeiten, etwa zu einer Vertrautheit mit dem göttlichen Plato nur kärgliche Spuren vorkommen, an die letzteren, weil sie meist Dokumente eines, wenn nicht der Philosophie und der philosophischen Ethik feindlichen, so doch von ihr abgewendeten Sinnes enthalten.

Um so freudiger begrüssen wir ein vor kurzem erschienenes Schriftchen über Ethik: Lott's Kritik der Herbartischen Ethik und Herbart's Entgegnung, herausgegeben von Theodor Vogt, Wien 1874. Dasselbe ist nicht für die Schule, auch nicht unmittelbar für Lehrer bestimmt: dasselbe bietet auch keinerlei Ausführungen ethischer Zeichnungen; es tritt zunächst nur auf als eine Sammlung von Zweifeln und Fragen, welche auf Herbart's praktische Philosophie sich richten. Und dennoch ist uns das Schriftchen von pädagogischem Gesichtspunkte aus sehr willkommen: es tritt uns entgegen als ein echter und normaler Ausdruck ebenso wohl von philosophischer Gewissenhaftigkeit als von ethischer Wärme, und wir stehen nicht an, dasselbe in dieser Hinsicht unseren jungen pädagogischen Freunden, den noch nicht

fertigen, geradezu als Muster hinzustellen und zu empfehlen. Das Schriftchen, im Juli 1839 in Göttingen abgefasst, verdankt seine Entstehung den Vorträgen Herbart's, welchen der bereits im angehenden Mannesalter stehende F. Lott in den Jahren 1836—39 mit der ganzen Hingebung seines Wesens gefolgt war: sein Inhalt, teils skeptische Betrachtungen über mehrere von den einleitenden und grundlegenden Sätzen der praktischen Philosophie, teils Bedenken und Fragen über einzelne Aufgaben innerhalb des Systems wurde als Manuskript von dem Schüler dem Lehrer vorgelegt und von letzterem zum grossen Teil schriftlich beantwortet. Auch diese Beantwortung wird uns in den nach des Verfassers Tode dem Druck übergebenen drei Bogen nicht vorenthalten. Die kritischen Bemerkungen, welche Fr. Lott in Form von Zweifeln und Fragen dem Meister vorlegt, treten in vier Reihen auf. Die erste derselben richtet sich auf die feinen begrifflichen Unterscheidungen, aus denen der Grundgedanke der praktischen Philosophie Herbart's hervorgeht, dass alle sittliche Wertschätzung Willensverhältnisse zur Voraussetzung hat und dass die Prinzipien einer wissenschaftlichen Sittenlehre nicht in den Begriffen des Gutes, der Tugend, der Pflicht, sondern in einer Anzahl unmittelbarer Urteile über Willensverhältnisse beruhen. Die zweite Reihe bezieht sich auf die durch methodischen Fortschritt gewonnenen einzelnen sittlichen Urteile, praktische Ideen genannt, selbst und die Garantie ihrer Vollständigkeit, die dritte Reihe betrifft die gesellschaftlichen Ideen und die Begriffe der Gesellschaft und des Staates, die vierte Reihe endlich die Anwendung der Ideen innerhalb der Verhältnisse und Schranken des Lebens. So liegt auf dem engen Raume weniger Bogen eine Fülle von Ergebnissen der innigsten Vertiefung und gründlichsten Verarbeitung der ethischen Probleme vor uns, und wir durften mit Recht das Schriftchen als ein Muster philosophischer Tiefe und Wärme hinstellen, selbst unter dem Zugeständnis, dass manche Einwendungen mehr spinöser Natur und die wichtigsten durch Herbart's Entgegnung, soweit dieselbe reicht, gehoben seien. Ja durch Herbart's unverkürzt mitgeteilte Rückäusserung auf die beiden ersten Reihen der Bedenken, obschon dieselbe zunächst Abwehr und nur mittelbar Belehrung ist, werden Lott's Darlegungen erst recht wertvoll; die-

selben werden namentlich auch durch die taktvollen Hinweisungen und Erläuterungen des Herausgebers zu einem philosophischen Dialog über die Grundlagen der Ethik. Gewiss eine wertvolle Hilfe gerade bei einem System der Ethik, welches so durchaus neu und originell ist, wie Herbart's praktische Philosophie. Herbart's Sprache ist auch in diesen Blättern präcis und markig, wie immer, dieselbe trägt zwar hier und da Zeichen von Ungeduld, wo es sich um alte bereits früher bekämpfte Missverständnisse handelt, ist aber frei von Bitterkeit und Verstimmung. Lott's Verhältnis zu Herbart war und blieb bis zu Herbart's Tode ein sittlich schönes. Wie hätte es auch anders sein können!

Ich darf an dieser Stelle in Erinnerung an die schöne Zeit, welche wir gemeinsam in Herbart's Nähe verlebt haben, dem seltenen Manne, meinem unvergesslichen Franz Lott ein Wort des Andenkens widmen, trotzdem dass bereits früher die Hand eines dankbaren Schülers eine biographische Skizze auf seinem Grabe niedergelegt hat[1]). Franz Lott war seiner Begabung nach ein bedeutender Mensch, seiner Gesinnung nach eine ideal angelegte Natur. Nie habe ich, in innigem Verkehr ihm nahe stehend, die leiseste unedle Regung wahrgenommen, ein liebloses oder unschönes Wort aus seinem Munde vernommen. Ja, in Wahrheit konnte von ihm Goethe's Ausspruch gelten, „weit unter ihm lag, was uns alle bändigt, das Gemeine". Und so stand auch sein rastloses Arbeiten und Konzipieren im Dienste der edelsten Interessen. Man muss den Bienenfleiss gesehen haben, mit welchem er aus allen bedeutenden Erzeugnissen der Litteratur geistigen Nahrungsstoff zu sammeln bemüht war, man muss die zahllosen Blätter, auf denen er bald Fragen, Aufgaben, Probleme sich formulierte, bald Versuche zu ihrer Lösung sich aufzeichnete, auch nur mit flüchtigem Blicke überschaut haben, um des Eindruckes voll zu werden, dass in seinem Arbeitszimmer ein Geist sittlichen Ernstes wehe, dass hier ein Priester der Wissenschaft dem Gott der Wahrheit mit reinen Händen Opfer bringe.

Leider ist Franz Lott nur in engeren Kreisen bekannt,

[1]) Theod. Vogt, Franz Karl Lott, Wien 1874.

freilich in diesen auch hochgeachtet und geliebt: leider ist auch sein mündliches Wirken an der Universität Wien durch ein organisches Leiden schwer beeinträchtigt worden. Er war, das ist das einstimmige Urteil von uns näheren Freunden, allzu gedankenreich, um Bücher schreiben zu können. Eine solche Fülle zuströmender, in die mannigfaltigsten Wechselwirkungen und Kombinationen eintretender Gedanken ist mir in gleichem Masse auf meinem ganzen Lebenswege noch bei keiner Persönlichkeit entgegengetreten wie bei Lott. Wie beim Gespräch, so bei der Lektüre, so beim Vortrag überraschte er uns durch die Fülle, die Vielseitigkeit, die Neuheit und Selbständigkeit seiner Bemerkungen. Wer das Glück gehabt hat, geistigen Verkehr mit ihm zu pflegen, der wird aus keinem Zusammensein mit ihm geschieden sein, ohne eine Anregung oder Förderung empfangen zu haben. Aus eben diesem Grunde konnte er auch auf Zeiten von dem System seines grossen Meisters sich entfernt zu haben scheinen! In den Grundgedanken, in der Methode seines Denkens gab es für ihn keinen Wandel, noch Wechsel. Lott war überhaupt nicht bloss eine reiche, er war auch eine tiefe, innige Natur. Was Lessing, anknüpfend an Berengarius Tauronensis, behauptet: „eine unter redlicher Arbeit gewonnene Lebensansicht werde zum bleibenden unveräusserlichen Besitz für das ganze Leben", das gilt auch für Lott. Er war und blieb Herbartianer und er ist und bleibt eine Zierde der Herbart'schen Schule.

(Allg. Schlztg. 1875, Nr. 17 u. 18.)

Ethik und Pädagogik [1]).

Mit der ernsten Teilnahme, welche wir der Ausbildung und Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik widmen, begrüssen wir eines der neuesten Werke über philosophische Ethik. Unsere Teilnahme beruht auf nachstehenden Erwägungen.

Jeder Schritt zur Befreiung des Erziehungsgeschäftes aus den unwürdigen Banden des Eklektizismus und des Empirismus ist nicht bloss ein Akt wissenschaftlichen Fortschrittes überhaupt, sondern auch eine Angelegenheit von praktischer Bedeutung. Je

[1]) Eine Betrachtung, angeknüpft an Nahlowsky, Allgemeine praktische Philosophie.

fester begründet eine Praxis ist, je klarer und durchsichtiger ihre Begründung, desto besser, ja eigentlich nur dann lässt dieselbe sich weiter verbreiten, nur dann die ihr entgegengesetzte mit Erfolg bekämpfen. Es lässt sich leicht nachweisen, dass die zahllosen Verstösse in unseren offiziellen Lehrplänen der niederen wie der höheren Schulen schon längst und gleich bei ihrem Entstehen zurückgewiesen worden wären, wenn die pädagogische Meinung weniger roh und getrübt wäre, als dies leider der Fall ist. Gegenwärtig sind oft genug diejenigen, welche das Bessere ahnen und verbreiten möchten, zu schwach, dasselbe zu begründen und zu verteidigen, und diejenigen, welche dem dargebotenen Besseren gern sich hingeben würden, nicht sicher, dasselbe von seinen trüben Beimischungen oder seinen unechten Nachahmungen zu unterscheiden.

So hat man sich denn bereits in das immer wiederkehrende klägliche Resultat, selbst langdauernder Verhandlungen gewöhnt, dass „eine Vereinigung der Ansichten nicht möglich war".

Die einzige Hilfe liegt in der Bearbeitung der pädagogischen Begriffe. Je mehr diese Bearbeitung gelungen ist, dergestalt, dass ihre Vollständigkeit und Widerspruchslosigkeit jedem geistig Gesunden sich bis zur Evidenz aufdrängt, desto besser ist es auch mit der Vereinigung der Kräfte einer grössern Anzahl Wohlgesinnter bestellt.

Aber wird denn so das Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik nicht ein unermesslich weites und ihre Arbeit eine übergrosse? So kann nur fragen, wer den Organismus der Wissenschaften nicht kennt, wer nicht erkannt hat, dass die Pädagogik eine praktische, also eine von höher liegenden allgemeinen abhängige Wissenschaft ist. Wenn also z. B. die Erziehungslehre über Zwecke und Mittel der Erziehung Auskunft geben soll und hier, wie sich's ziemt, die Bestimmung aller Erziehung darin sieht, dass das Kind zu einer möglichst vollkommenen Persönlichkeit herangebildet werde, so bedarf es an dieser Stelle nicht zuerst einer Entwickelung der Züge dieses Bildes, auch nicht der Gesetze, nach denen diese Heranbildung vor sich gehen kann, wie das vor nunmehr beinahe 50 Jahren, offenbar nicht zum Vorteil seiner Erziehungslehre, Schleiermacher versucht und in den allgemeinsten Umrissen ausgeführt hat. Es wird vielmehr die Päda-

gogik sich an eine bereits vorhandene und Anerkennung verdienende wissenschaftliche Gesetzgebung wenden. Auf die Bibel oder Teile derselben oder auf Sätze irgend einer anderen Religionslehre wird kein wissenschaftlicher Pädagog verfallen, weil im Geiste der Religionsurkunden nichts von einem wissenschaftlichen Massstab enthalten ist, noch sein kann.

So bleibt also diejenige Wissenschaft allein übrig, welche überhaupt die der Prinzipien genannt werden muss, die Philosophie, deren Beruf es recht eigentlich ist, die strenge und eingehende Arbeit, welche den für die einzelnen Wissenschaften unentbehrlichen Begriffen gewidmet werden muss, diesen Wissenschaften selbst abzunehmen.

Fassen wir unsere Erörterungen zusammen, so kommen wir zu dem Satze: da pädagogische Ansichten mit Erfolg nicht mitgeteilt werden, noch viel weniger aber auf Anerkennung und Annahme rechnen können, wenn dieselben nicht wissenschaftlich ausgedrückt und begründet sind, so muss von jedem Pädagogen Studium der wissenschaftlichen Pädagogik, und da die Fundamentallehren der Pädagogik der Philosophie angehören, auch Studium der Philosophie gefordert werden.

Unmittelbar handelt sich's nicht um die ganze Philosophie, sondern vor allem um die beiden Disziplinen, deren Beziehung zur Pädagogik sofort erhellt.

Es wird nämlich die Pädagogik alle ihre Begriffe, welche sich auf den Gehalt und die Würde der Persönlichkeit beziehen, aus der philosophischen Ethik, die auf die Gesetze des geistigen Werdens bezüglichen aus der Psychologie entnehmen.

Lassen wir einstweilen die Psychologie beiseite, da wir nach dieser Richtung hin anderweit thätig sind. Wenden wir uns nur zur Ethik. Aber zu welcher Ethik? fragte einst Schleiermacher, indem er auf die Mehrheit der ethischen Systeme hinwies, und er hielt es für wohlgethan, wie bereits erwähnt, in der Erziehungslehre selbst ethische Gesetze vorzutragen, dabei aber „sich mit einer allgemeinen untergeordneten Antwort zu begnügen“[1]).

[1]) Schleiermacher, Erziehungslehre, herausgegeben von Platz. Berlin 1849, S. 15.

Einen anderen Weg schlägt der Eklektizismus ein, indem er nicht in die Fessel eines Systems sich begeben, kein „Janer" sein will, wie Herr Dittes in Wien sich ausdrückt. Mag das thun, wer das Bedürfnis einer Einheit und Harmonie unter den Gedanken, wer das Vertrauen zu der Zucht der Methode nicht kennt: für ein wissenschaftliches Gewissen ist kein anderer Weg möglich, als der dritte, auf welchem ein bestimmtes System der Ethik entweder ganz angenommen oder ganz zurückgewiesen wird.

Diejenige Bearbeitung der Ethik oder praktischen Philosophie, mit welcher wir heute unsere Leser bekannt machen wollen, ist eine solche, welche als ein Ganzes das Fundament für ein pädagogisches System zu sein beansprucht.

Die Motive, welche den praktischen Erzieher zur philosophischen Ethik führen, sind mannigfaltig; dieselben aber zerfallen offenbar in zwei Klassen. Der Erzieher, dem es Ernst ist mit seinem Berufe, der aber deswegen weder durch die blosse Tradition, noch durch allgemeine Begriffe und Stichwörter, wie das die Art des blinden grossen Haufens ist, sein Thun bestimmen lässt, wird, sobald er einen bestimmten Erziehungsplan sich entwerfen will, immer bei zwei Hauptfragen ankommen und still stehen: 1. Welchen Inhalt soll die Lebensansicht, Denkweise und Gesinnung des mir anvertrauten Kindes haben, und 2. welche Eigenschaften muss sein ganzes Wesen besitzen, wenn dasselbe einst als tüchtiges, ehrenwertes Glied der menschlichen Gesellschaft dastehen soll? Diese Fragen weisen das Nachdenken an die Ethik oder praktische Philosophie.

Hören wir denn das vorliegende Werk zunächst über den zweiten Punkt! Wo werden wir denselben zu suchen haben? Die betreffende Untersuchung muss nach der Ökonomie des Werkes, welche der durch frühere Arbeiten, insbesondere durch die gehaltreiche Schrift über das Gefühlsleben (Leipzig 1862) als Herbartianer bekannte Verfasser mit Herbart gemein hat, dem zweiten Teile, welcher von den abgeleiteten Ideen handelt, angehören, also da, wo wir die Zeichnung von einem sittlichen Ideal der Gesellschaft antreffen. Selbstverständlich aber liegt nun innerhalb der Erörterung über den einen Zug des gesellschaft-

lichen Musterbildes, die Kultur, die Stelle, wo die das Individuum und dessen Bildung betreffenden Anforderungen abgeleitet werden können, aber auch abgeleitet werden müssen. Unter solchen Voraussetzungen werden die Sätze der Ethik motivierte Aussprüche eines Obertribunals für die pädagogische Praxis, wenn dieselbe durch die oft masslosen und widerstreitenden Anforderungen des Zeitgeistes, welcher bald kosmopolitische Überschwenglichkeit, bald egoistische Abschliessung als das echt Menschliche hinstellt, beunruhigt und hin und hergeworfen werden soll. Die betreffenden Aussprüche, welche wir beispielsweise aus einer längeren Reihe herausheben, lauten § 342: „Eine harmonische Abrundung des gesellschaftlichen Strebens lässt sich offenbar nur dann erzielen, wenn jedes einzelne Glied des Kultursystems seine eigene Funktion nur als eine Teilfunktion betrachtet, die dazu dient, die Leistung anderer zu ergänzen und auch durch sie selber ergänzt zu werden. Das setzt aber jedenfalls die Fähigkeit voraus, in den Gedankenkreis des anderen eingehen und sich diesen wenigstens teilweise aneignen zu können. Jedes Glied des Kultursystems muss also so viel Beweglichkeit des Geistes besitzen, das, was andere durch ihren Fleiss oder durch ihr Genie zu Tage gefördert haben, sich wenigstens in den Hauptresultaten anzueignen und in geeigneter Weise und an geeigneter Stelle für sein spezielles Fach auszunutzen.

Sofern einer dann jene Doppelforderung erfüllt — dann gefällt er ebenso sehr als Glied des Ganzen, wie er schon an und für sich als Individuum beifallswert erscheint; denn sein Streben kennzeichnet sich dann als stark, reich und zugleich gesund.

Seine Stärke liegt dann in seiner selbstbewussten Kraft, in seiner spontanen Vertiefung in ein Hauptfach.

Seine Vielseitigkeit offenbart sich dagegen als vielfache Rezeptivität, als offner Sinn, als reges Interesse für das auf anderen Geistesgebieten Geleistete.

Sammlung und Gesundheit endlich wird er vorzugsweise in dem richtigen Takt kundgeben, wie er sein ganzes Thun und Streben, namentlich wie er Haupt- und Lieblingsbeschäftigung unter sich in Einklang zu bringen weiss.

Diese Untersuchung des zweiten Hauptpunktes hat uns

zugleich mitten hineingeführt in den eigentlichen Geist des Kultursystems, der sich in seiner Devise: „Teilung der Arbeit“ offenbart. Jedoch will diese Teilung eben nach ihrem wahren Sinne gefasst sein. Sie will nicht gedacht sein als mechanische Zerteilung der Kräfte, sondern als organische Verteilung der Funktionen. Es kann also hier von keiner derartigen Teilung der Arbeit die Rede sein, wie etwa dieselbe in einer englischen Stecknadelfabrik an ihrem Platze ist, wo der einzelne Arbeiter jahraus, jahrein nur eine bestimmte Manipulation verrichtet, nur auf das, was er selber zu vollbringen hat, achtet und für das übrige andere sorgen lässt. Hier handelt es sich vielmehr um eine solche Teilung der Arbeit, wie sie eine höhere Kunst im menschlichen und schon in dem höher ausgebildeten Tierleibe als Prototyp hingestellt hat. Da hat auch jeder Teil seine bestimmt umschriebene Hauptfunktion fürs Ganze zu verrichten, — aber seine Leistung ist mit bedingt durch die geregelten Leistungen der übrigen Organe und wirkt auch auf jene mitbedingend zurück.“ —

Es kam uns darauf an, den Dienst, welchen das System der philosophischen Ethik der pädagogischen Praxis leisten kann, an einer Stelle aufzuzeigen, welche wohl geeignet ist, durch die Klarheit und Wärme der Darstellung, die das vorliegende Werk überhaupt auszeichnen, zu weiteren Studien, wie zur Anknüpfung eines wertvollen Umganges einzuladen. — Unsere weitere Betrachtung wird sich mit der die Grundbegriffe des ethischen Systems enthaltenden ersten Hälfte des Werkes beschäftigen.

Die platonische Frage, ob Tugend Wissen sei, wird heutzutage jeder Urteilsfähige ohne Bedenken mit Nein beantworten, ohne aus diesem Zugeständnis die Folgen abzuleiten oder ableiten zu lassen, dass die Tugend nicht lehrbar sei. Bei aller Verschiedenheit der Formeln, durch welche die Tugend bestimmt werden mag, wird doch heute als feststehende gemeinsame Auffassung der Gebildeten der Satz hingestellt werden können, dass in der Übereinstimmung des Wollens mit dem Gewissen und der Einsicht in das Gute die tugendhafte Gesinnung beruhe.

Kraft dieses Satzes kann die wissenschaftliche Pädagogik der Arbeit des Erziehers nicht besser und nicht schärfer die Richtung

vorzeichnen, als dies von Herbart in dem Worte geschehen: Unterricht und Zucht müssen vereint dahin wirken, dass „der mündig gewordene Zögling dereinst sich finde, als wählend das Gute“ oder — um mit vertrauten Worten des Apostels zu reden, dem nachtrachtend, was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich ist und wohllautet.

Und siehe! Schon tritt der von unserer vorigen Betrachtung bereits aufgezeigte erste Punkt zu Tage, wo die wissenschaftliche Pädagogik das System der Ethik zu Hilfe ruft. Denn wenn wir jetzt fragen, was denn der Zögling wählen, welche Urteilssprüche der zur Selbstbestimmung Herangereifte, wenn er über sich selber zu Gericht sitzen wird, fällen solle, so wird kaum jemand, der auch nur einen mittleren Grad geistiger Ausbildung besitzt, hier mit einer Berufung auf das sogenannte Gewissen antworten wollen. Der Gebildete weiss, dass dieses Gewissen im einzelnen nur weiss, was es gelernt hat, und dass an dem idealen Preismenschen, in dessen Befreiung auch wir mit unserm Jean Paul die Lebensaufgabe aller Erziehung sehen, „welcher in einem Anthropolithen (versteinerten Menschen) auf der Erde ankommt, so und so viele Steine weggebrochen werden müssen, damit sich die übrigen selber befreien können“. Derselbe Normalmensch, so fahren wir mit Jean Paul fort, „der in jeder besseren Seele der stehende Hauslehrer bleibt und schweigend fortlehrt, der bilde aussen die kindliche stellvertretend und mache ihren eigenen los, frei und stark“.

Wer aber bis hierher mit uns gegangen ist, der muss folgerichtig auch mit uns sich umsehen nach der besten Methode für die Bildung dieses, die kindliche Seele von aussen stellvertretenden Hauslehrers. Auch für dieses praktische Bedürfnis der individuellen Erziehung ist das Studium der wissenschaftlichen Ethik das einzig richtige und eben darum unentbehrliche Mittel.

Von praktischen Erziehern vernahmen wir schon oft nächst jener bereits erwähnten Berufung auf das Gewissen, die auf das Wort Gottes, ja, wohl gar auf einen einzigen Kernspruch desselben. Aber sieht denn hier nicht jeder Unbefangene, dass das Verständnis, die Erläuterung, Spezialisirung und Anwendung gött-

licher Aussprüche nichts anderes ist, als eine, wenn auch oftmals sehr mangelhafte philosophische Thätigkeit?

So können wir uns also mit jedem Pädagogen, der nicht in der Philosophie ein Werk des bösen Geistes verdammt, über die Stellung, welche die philosophische Ethik zur Erziehungspraxis einzunehmen hat, verständigen. Wir dürfen als unanfechtbar den Satz hinstellen: „Je klarer, sauberer, je vollständiger und eingehender die Behandlung eines ethischen Systems ist, desto wirksamere Dienste erweist dasselbe der pädagogischen Praxis.“ Und folgerichtig wird — *caeteris paribus*, d. h. Gesinnung und Befähigung gleich gesetzt — der in seiner sittlichen Lebensanschauung besser durchgebildete Erzieher für die sittliche Bildung des Zöglings besser befähigt sein, als der philosophisch tiefer stehende.

Überschauen wir von hier aus das Gegebene, den Zustand der Studien unter unseren jungen Pädagogen, so ergreift uns — soll man sagen — Wehmut oder Indignation! Ein flüchtiger Blick zeigt, dass ungeachtet der zahllosen Veranlassungen, welche die bewegte Zeit den zum guten Teil ethischen Räsonnements in Stadt und Land in mündlichen und schriftlichen Diskussionen darbietet, dass trotzdem ein Gefühl der Halbheit, der Unklarheit und Unsicherheit nicht sich erhebt und zu ernsterem Studium der Begriffe hintreibt.

Wie doch ganz anders würde es um die öffentliche Meinung stehen, wenn die Grundbegriffe, durch welche das Leben der Einzelnen, wie der Gemeinden beherrscht wird, das heisst die ethischen, wirklich Gemeingut der Gebildeten wären: Denn auf die Ethik weisen alle die grossen Fragen des modernen Lebens zurück, die sozialen, wie die kirchlichen, die strafrechtlichen und Verwaltungsprobleme, und von der Reinheit und Haltbarkeit der in jenem philosophischen Gebiete liegenden Grundbegriffe empfängt in erster Linie die Sicherheit und Entschiedenheit einer Überzeugung ihren Halt.

Dem Verfasser unserer Ethik gebührt ganz besonderer Dank, dass er in dem zweiten Teile seiner praktischen Philosophie an jene grossen Probleme herantritt und z. B. Seite 263 die einzelnen Strafkategorien, Todesstrafe, Freiheitsstrafen etc. vom ethischen Standpunkte aus prüft, von Seite 288 an wichtige Verwaltungs-

probleme durcharbeitet, Urproduktion, Forstkultur, Industrie, Handel etc., endlich von Seite 347 an die bedeutungsvollen Aufgaben der Kulturgesetzgebung einer lichtvollen Erörterung unterzieht.

Vieles muss besser werden, auch bei den Deutschen, dem Volke der Denker. Denn schon ist es so weit gekommen, dass die Vorlesungen über philosophische Ethik im Lektionsverzeichnis mancher deutschen Universität gar nicht mehr vorkommen, auf andern die Vorlesungen selten gelesen und schwach besucht werden. Alle Klagen und Beschwerden, wie die von dem hochverdienten Strümpell vor Jahren erhobenen, sind fast wirkungslos verhallt, ja, selbst die in den klassischen Arbeiten von Hartenstein („die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften", Leipzig 1844) und in Strümpell's anziehender Vorschule der Ethik (Mitau und Leipzig, 1844) und in Allihn's präziser Darstellung der „Grundlehren der allgemeinen Ethik" (Leipzig, 1861) liegenden Einladungen zu ethischen Studien haben die matt gewordenen Interessen für ethische Studien nicht wieder erwecken können.

Möge in den gegenwärtig veränderten Zeitumständen diese neue Bearbeitung der ethischen Begriffe sich selbst und den eben genannten auf gleichem Eundamente erbauten Werken Freunde und Mitarbeiter erwecken!

Wir schicken uns an, einige Punkte, welche dem pädagogischen Bedürfnis besonders nahe liegen, der besonderen Beachtung zu empfehlen: 1. die präzise Bestimmung der Natur des Sittlichen; 2. die eingehende Betrachtung einzelner Züge des sittlichen Ideals; 3. die Vereinigung der einzelnen Züge zu einem harmonischen Ganzen. Auf die beiden ersten Punkte wird heutzutage selbst ein zu philosophischen Anstrengungen nicht besonders aufgelegtes Bewusstsein hingetrieben. Oder tritt nicht demjenigen, der mit der sittlichen Gesetzgebung als einer gegebenen sich voreilig begnügen will, zudringlich hier der Pessimismus, dort der sogenannte Materialismus in den Weg? Wer jemals in die inhaltsschweren Fragen dieser Art sich vertieft hat und wer da erkannt hat, dass es nur zwei diametral entgegengesetzte ethische Standpunkte gebe, den spinozistischen und den Kantisch-Herbartischen — der wird es unserem Verfasser Dank wissen, dass er im Eingange des Werkes, dem Geiste des letzten Standpunktes getreu, dem Leser dieses feste

Terrain erobern hilft, auf welchem die durch jene Feinde gefährdete Freudigkeit des sittlichen Mutes nicht mehr bedroht werden kann.

Wenn es nun aber gilt, in Unterricht und Führung einzelne, selbst die kleinsten individuellen Momente des Sittlichen zu pflanzen, zu beobachten, zu pflegen und zu stärken, welcher Mittel bedient sich da wohl in der Regel der praktische Lehrer und Erzieher? Er ruft sich eine Anzahl allgemeiner Begriffe ins Gedächtnis und ist nicht wählerisch im wechselnden Gebrauche der Begriffe von Tugend, Pflicht und Gut bald in der höchsten Abstraktion, bald im engeren Umfange. Möchte, wer das Ungenügende einer solchen Nomenklatur gefühlt hat — und der geistvolle Erzieher wird das immer bald genug erfahren —, sich die Mühe nicht verdriessen lassen, einer ruhig fortschreitenden Entwickelung aller einzelnen Züge des sittlichen Ideals zu folgen, wie dieselbe in einer für jeden Gebildeten leicht verständlichen Sprache hier dargeboten wird; möchte insbesondere die eingehende, gleichsam einen reichen Schatz aus dem Inhalte der Begriffe hervorziehende Betrachtung der Idee des Wohlwollens (Seite 130—153) als eine Probe von dem Geiste der ganzen Untersuchung die verdiente Teilnahme in pädagogischen Kreisen gewinnen!

Als eine solche charakteristische Probe fügen wir denn nun noch schliesslich eine Mitteilung aus dem Werke selbst an, die oben bezeichneten Stellen nämlich, in welchen eine Anleitung zur Vereinigung von einer Mehrheit sittlicher Gesichtspunkte entworfen wird. Die hohe Bedeutung, welche gerade diese Frage mitten in dem bunten Treiben des Lebens zu gewinnen pflegt, wird unsere Auswahl rechtfertigen.

„Jede von den fünf praktischen Ideen" — so beginnt die Betrachtung auf Seite 213 — „stellt nun ein eigenes Moment der Sittlichkeit dar und leistet ihren eigentümlichen Beitrag zur Lösung der sittlichen Gesamtaufgabe des Menschen. Die ersten drei, wie schon mehrfach angedeutet wurde, betreffen unmittelbar sein Innenleben, die Verfassung seiner Geistes- und Gemütswelt, die beiden letzten regulieren dagegen seine äussere Lebensstellung. Näher lässt sich die besondere Bedeutung der einzelnen fünf praktischen Ideen folgendermassen charakterisieren:

Die Idee der inneren Freiheit bringt Selbständigkeit, Ein-

heit und Konsequenz in das gesamte Wollen und Handeln des Menschen, sie verhilft ihm zur Klarheit und Besonnenheit aller Entschlüsse und legt in sein ganzes Thun und Lassen eine gewisse sittliche Würde.

Die Idee der Vollkommenheit wirkt auf Stärke, Umfang und Sammlung des Wollens hin. Ihr verdankt er den Drang nach rastlosem Fortschritt.

Die Idee des Wohlwollens reinigt das Gemüt von niederen, selbstsüchtigen Trieben, bahnt innigere Wechselbeziehungen zwischen den Menschen an, stimmt zur Opferwilligkeit und Opferfreudigkeit für höhere gemeinsame Zwecke und bringt auf solche Weise Wärme und Anmut in das ganze Gefühlsleben und das gesamte Streben des Menschen. Man kann sie darum füglich die Charis oder Grazie des sittlichen Lebens nennen.

Die Idee des Rechtes hinwieder weiset dem Menschen seine äussere, genau abgegrenzte Wirkungssphäre zu. Sie engt zwar einerseits seinen äusseren Freiheitsgebrauch ein und bindet ihn an gewisse äussere Schranken, sie bietet aber auch wieder hierfür einen reichlichen Ersatz dadurch, dass sie ihm andererseits die unentbehrlichsten Lebensgüter garantiert. Der festen Abgrenzung seiner Wirkenssphäre verdankt der Mensch das persönliche Selbstgefühl und Selbstvertrauen und damit zugleich eine gewisse Sicherheit des äusseren Auftretens. Die letztere stützt sich ja ganz besonders darauf, dass der Einzelne genau wisse, wie weit er in seinem Handeln gehen darf, ohne Streit zu erheben, und wo er inne zu halten hat. Nie, das lehrt die Erfahrung, tritt jemand mit mehr Sicherheit auf, als wo er auf sein gutes Recht pochen darf; denn in dem Falle darf er ja auf die Unterstützung von seiten der Gemeinschaft rechnen. Wo er sich dagegen auf ein problematisches Recht zu stützen versucht, da bewegt er sich unsicher, als ob der Boden unter ihm schwanken würde.

Die Idee der Billigkeit endlich bildet sozusagen den Gegenpol zur inneren Freiheit. Wie nämlich die letztere innere Harmonie und ein gewisses Gleichgewicht der Strebungen in der Seele des Einzelnen erzeugt, so sucht diese die äussere Harmonie, das äussere Gleichgewicht unter den sich in der Sinnenwelt gegenübertretenden Individuen herzustellen. Sie geriert sich gewissermassen

als die irdische Vorsehung, indem sie zwischen dem Werte und dem Befinden der Individuen den rechten angemessenen Einklang herzustellen sucht und dem, der einem Zweiten Gutes that, wieder Gutes zuwendet, dem Bösen aber die Folgen seiner Übelthat empfinden lässt. Denn während letztere dem Menschen seine bestimmte Bethätigungssphäre garantiert, sucht ihm diese den Erfolg seines Strebens sicher zu stellen und ist ihm behilflich, die Früchte seines Wirkens geniessen zu können, indem sie ihm für seine Leistungen die Gegenleistungen anderer in Aussicht stellt."

(Allg. Schlztg. 1873, Nr. 9 u. 10.)

b) Zur Psychologie.

In dem Vorhofe der Psychologie.

Wir befinden uns in der Mitte eigentümlicher Objekte, wenn wir abgewendet von der äusseren sichtbaren Welt auf die unsichtbare innere achten. Da stehen wir bald mit dem geistigen Auge vor Bildern, welche gezeichnet „auf zartem Grunde und im kleinsten Rahmen doch alle Grösse, die uns rühret, in sich fassen"; bald treten wir in die geheimnisvolle Gedankenwerkstatt, wo „ein Tritt tausend Fäden regt"; bald blicken wir in unergründliche Tiefen, wenn des Sängers Lied „der dunklen Gefühle Gewalt weckt, die im Herzen wunderbar schliefen"; bald erscheint uns der Sitz des unbestechlichen Richters, vor welchem „die Gedanken sich untereinander verklagen und entschuldigen". Ja, es ist eine ganze Welt, welche hier unserem Auge sich öffnet, und mit Recht geben wir ihr den Namen Mikrokosmos.

Jeder, der nur auch sonst den allgemeinen Kulturquellen nicht fern blieb, ist in diesem Mikrokosmos wohl orientiert durch Selbsterkenntnis, durch Beobachtung anderer, durch fremde Mitteilungen. Wie versteht eine sinnige Mutter ihr Kind, wie durchschaut der Freund den Freund, wieviel Kenntnis bietet nicht ungesucht der gewöhnliche Verkehr und Umgang! Und ferner, wie reiche Mitteilungen sind niedergelegt in den Selbstbekennt-

nissen von Augustin an bis Rousseau, Goethe, Steffens, Zschokke, Arndt und anderen?

Aber nicht bloss in dem engen Kreise des eigenen Umgangs und der Selbstbekenntnisse fliessen die Quellen: auch der historische und geographische Berichterstatter bringt Kunde von der Menschen Wesen und Thun und erweitert so gleichsam den engen Horizont des individuellen Umganges. Von Herodot bis Macaulay, von Marco Polo bis Franklin und Livingstone — welche unabsehbare Reihe menschlicher Gestalten ist da dem Standpunkte des Beobachters nahe gerückt worden! Und nun vergessen wir auch nicht der Dichter, nicht bloss der lyrischen, welche in den Tiefen ihres eigenen Gemütes den Einblick verstatten, gedenken wir mehr noch der epischen und dramatischen. Wer zählt die Züge und Bilder geistigen Lebens, welche in den grossen dichterischen Schöpfungen von Homer bis Walther Scott, von Sophokles bis Shakespeare, Schiller, Goethe als Gemeingut aller Gebildeten niedergelegt sind?

Wir dürfen uns aller solchen teils durch eigene, teils durch fremde Beobachtung gewonnenen Kunde von der Innenwelt als eines Besitzes erfreuen, ungestört durch die aufsteigenden Zweifel, ob denn nicht in diesem vermeintlichen Wissen sehr viel Erdichtetes, willkürlich Ersonnenes sich finde, welches wohl zur Unterhaltung, nimmermehr aber zum ernsten Gebrauch sich eigne. Freilich sind die Berichterstattungen wie die Selbstbekenntnisse und Selbstbeobachtungen teilweis mit Elementen vermengt, gegen welche in dem Hörer oder Leser eine unabweisbare Opposition sich regt: aber gerade in der Thatsache dieser Opposition, wie in der Beurteilung des Dichters und in der Unterscheidung des echten, klassischen, von dem schlechten, liegt ein hochwichtiges Moment. Worauf anders geht diese Auflehnung als auf den Gegensatz zwischen Gegebenem und Gültigem gegenüber dem Erdichteten, willkürlich Ersonnenen? Da also, so fahren wir fort, diese Kritik aller Darstellung geistiger Ereignisse sich selbst unwillkürlich und ungesucht aufdrängt, so steht unzweifelhaft fest, dass die psychischen Phänomene gegeben sind und dass also für die Selbstbeobachtung der eigenen wie für die Darstellung der

fremden Erlebnisse eine unanfechtbare Instanz und ein Kriterium der Gültigkeit bestehe, nämlich das Gegebensein.

In diesem wichtigen Satze liegt die erste wichtige Vorbedingung, unter welcher überhaupt ein ernstes Studium sich dem geistigen Mikrokosmos zuwenden kann. Aber wird ein solches Studium auch ein allgemeineres Bedürfnis sein?

Auf die Frage gehört eine Gegenfrage. Warum sollte das Studium der Psychologie nicht allgemeines Bedürfnis sein für einen jeden, der überhaupt höhere Bedürfnisse kennt?

Wenn die Erscheinungen des Fixsternhimmels Tausende von Beobachtern und Arbeitern Jahr aus Jahr ein in Bewegung setzen, wie sollte das Auf- und Untergehen von Vorstellungen und Vorstellungsreihen wohl weniger zum Aufmerken anreizen als die Bewegungen der Sterne und Sternbilder? Wenn die Geheimnisse des Wachstums in der organischen Welt hier sinnige Betrachtung, dort ernste Beobachtung hervorrufen: wie sollte Entstehung und Verbreitung kleiner oder grösserer Gedankenorganismen als etwas Gleichgültiges erscheinen? Die Auffassungen der äusseren und der inneren Welt sind beide uns gleich geläufig. Wenn zu der Bezeichnung geistiger Vorgänge wir die bekannten Namen aus der physischen Welt zu entlehnen gewohnt sind, die der Verdunkelung und Erhellung des Bewusstseins, der Erwärmung und Erkältung des Gemüts, der Attraktion und Repulsion, der Spannung und der Ermattung unter den Vorstellungen und Gefühlen und so viele andere, weisen nicht schon diese Namen darauf hin, dass eine verwandte Vertiefung des Nachdenkens ihnen gerade wie jenen sich bereits längst gewidmet hat? Genug der Andeutungen! Es ist ausser Zweifel: die geistige Welt steht dem Interesse des denkenden Menschen mindestens ebenso nahe, wie die physische und ebensowohl für eine empirische Betrachtung des unerschöpflichen Reichtums als für ein spekulatives Nachdenken über die Ursachen der wechselnden Erscheinungen liegen die Motive in den psychischen Phänomenen selbst.

Aber die psychischen Phänomene erscheinen leicht noch in einem anderen und höheren Lichte. Dieselben sind nicht bloss theoretisch interessant als Naturereignisse, sondern auch praktisch wertvoll als Momente und Bedingungen für eine Reihe der be-

deutendsten Berufskreise. Ist nicht der Erzieher und Lehrer, Seelsorger, Arzt, Richter, Redner in seinem Wirken abhängig von den geistigen Zuständen derjenigen, auf welche er wirken, welche er also erkennen und begreifen, welche er zu bestimmen und zu benutzen verstehen muss? Was ist denn der Erzieher ohne psychologische Einsicht anders als ein Einäugiger und pflegt nicht ein psychologisch ungebildeter Lehrer unter echten Berufsgenossen immer dazustehen wie der Quacksalber unter rationellen Ärzten? Was ist doch der Seelsorger ohne psychologischen Sinn anders als ein Prediger in der Wüste? Wieviel weniger leistet doch der Arzt, welcher nur leiblicher und nicht zugleich Seelenarzt ist? Ja auch der Richter und Redner, wenn sie über den Buchstaben, der da tötet, hinausdringen zu dem Geiste, der da lebendig macht, so verdanken sie das vorzugsweise der Lebenskraft eines lebendigen psychologischen Taktes.

Im Lichte dieser keineswegs künstlich herbeigezogenen, sondern durch das allgemeine Bewusstsein bereits hinlänglich festgestellten und anerkannten Sätze erscheint die Psychologie als eine unersetzliche Ratgeberin und Freundin für alle diejenigen, denen eine geistige Wirksamkeit anvertraut und denen es sittlicher Ernst ist, mit dem anvertrauten Pfunde selbständig und nach bestem Wissen und Gewissen, nicht aber gewissen- und gedankenlos überlieferter Schablone oder unverstandenen Befehlen zu wuchern.

Ob die Psychologie dieser hohen, heiligen Bestimmung werde genügen können, das hängt, wie bei allen Wissenschaften, von der Richtigket ihrer Methode ab. — Es frommt jedenfalls, die Anforderungen an die Methode der Psychologie einer Erörterung zu unterwerfen.

Gesetzt, ein denkender Beobachter menschlicher Zustände legte sich die Frage vor, welche Methode, d. h. welcher Gang der Betrachtung geistiger Zustände wohl der beste sei und den meisten Gewinn verspreche, worauf würde er wohl seine Entscheidung gründen? Offenbar würde er vor allem von dem Endziel seiner Betrachtung sich Rechenschaft geben und sich klar werden müssen, ob es ihm auf Erweiterung seiner Kenntnis oder auf Einsicht in die geistigen Vorgänge selbst ankomme.

Bei der blossen Erweiterung seiner psychologischen Kenntnis wird sich nicht leicht jemand beruhigen. Wer nur immer eine mässige Aufmerksamkeit auf sein eigenes Innere, auf den geistigen Verkehr der Menschen, auf die Litteratur wandte, wird sich leicht als ein in dieser Hinsicht reichlich Ausgestatteter vorkommen, welchem wohl einzelne Abnormitäten und Kuriositäten, nicht aber viel wesentlich Neues geboten werden könne. In dieser allgemeinen, mehr oder weniger berechtigten Voraussetzung liegt offenbar der Grund, warum die gerade auf Ansammlung von Material ausgehenden Werke, wie die „psychologischen Magazine" von Moritz, von E. Schmid u. a. verhältnismässig wenig Anklang fanden und kein langes Dasein hatten, warum auch die sogenannten empirischen Psychologien von Jahr zu Jahr mehr an Interesse verloren haben und die empirische Psychologie überhaupt weder früher noch auch in den letzten 28 Jahren, seitdem die geistvollste unter allen ihren Schwestern, die von Drobisch, ein vom Geiste der Spekulation durchleuchtetes, höchst anziehendes Gemälde des geistigen Lebens im Jahre 1842 gezeichnet hat, bemerkenswerte Fortschritte gemacht hat, im ganzen also nicht weit über Aristoteles hinausgeschritten ist.

Das ist offenbar nicht zufällig; das ist jedenfalls in der Natur des Stoffes selbst bedingt. Sagen wir es gerade heraus: die veränderliche und wechselnde, gleichsam flüssige Natur aller psychischen Phänomene ist es, welche die empirische Verzeichnung und Charakterisierung der einzelnen Thatsachen nicht recht zu Objekten einer wirklichen Beobachtung und exakten Beschreibung werden lässt. Statt dessen stellen sich eiligst in dem Beobachter Abstraktionen ein, d. h. es verwischen sich die spezifischen Unterschiede, auf welche es einer auf scharfe Charakterisierung ausgehenden Darstellung allein ankommen muss. Die Berichte unserer empirischen Psychologien beschreiben alle ohne Unterschied, von Hoffbauer und Maass bis in die neueste Zeit nur Klassen von Phänomenen, nicht diese selbst.

So ist es denn begreiflich, dass das psychologische Interesse bei einem so wenig gelingenden Unternehmen nicht stehen bleibt. Die Denker haben bald bewusst, bald unbewusst es aufgegeben, durch Klassifizierung der reichen psychologischen

Objekte in das Innere des geistigen Lebens tiefer eindringen zu wollen: sie haben schon bald nach Beginn ihrer empirischen Forschung das Bedürfnis gefühlt, über die Erfahrung, über das Gegebene hinauszugehen, und die Nötigung zu diesem Schritte war offenbar eine ziemlich gewaltige, da selbst ein so besonnener Denker wie Kant, welcher es sich recht eigentlich zur Lebensaufgabe gemacht hat, der menschlichen Vernunft bei allen ihren Grenzüberschreitungen nachzuspüren, dass derselbe Kant bei der Auffassung der psychologischen Phänomene die von Wolff ihm überkommene Überschreitung der Erfahrung ohne weiteres adoptiert und zu jeder Klasse von gegebenen psychischen Erscheinungen eine nicht gegebene Quelle derselben, ein sogenanntes Vermögen, hinzudenkt. In der Erfahrung sind gegeben Vorstellungen aller Art, sinnliche, nicht sinnliche, einzelne, vereinigte u. s. f., und wer zu dieser Klasse geistiger Phänomene ein Vorstellungsvermögen fügt, der überschreitet die Erfahrung.

Selbstverständlich muss nun sofort die wichtige Doppelfrage aufgeworfen werden: 1. ob diese Überschreitung eine gerechtfertigte, und 2. ob dieselbe eine zweckentsprechende sei?

Das Ungerechtfertigte der Annahme springt sofort in die Augen. In der Wirklichkeit des Vorstellens, des Urteilens u. s. w. liegt freilich die logische Voraussetzung der Möglichkeit, keineswegs aber die reale Quelle; wer so folgert, begeht eine Erschleichung. Die Ungereimtheit einer solchen Vielheit von Quellen, welche doch Einheit sein will, also die Haltlosigkeit der ganzen Annahme, findet ausserdem ihre Kritik in der Metaphysik.

Was nun aber gar die Zweckmässigkeit anlangt, so hätten dem blödesten Auge folgende drei Mängel nicht entgehen dürfen. Erstens ist der Begriff der Kraft oder des Vermögens ein durchaus inhaltsloser, welcher nur den Schein eines Realprinzips in sich trägt: „derselbe ist“ — um mit den Worten des scharfsinnigen Du Bois-Reymond zu reden — „gleichsam ein rhetorischer Kunstgriff, eine tropische Wendung, eine versteckte Ausgeburt des unwiderstehlichen Hanges zur Personifikation, der uns eingeprägt ist“. Mit vollem Rechte macht einer unserer angesehensten Naturforscher die in solcher Täuschung befangenen

Psychologen vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus auf das bereits unter den Physiologen vorhandene Einverständnis aufmerksam. „So wenig man heute daran denkt" — sagt Vierordt in seinem Grundriss der Physiologie der Menschen, 3. Aufl. S. 463 — „den einzelnen physiologischen Funktionen spezifische Grundkräfte zu unterlegen, von einer Verdauungskraft, Nervenkraft u s. w. zu reden, ebenso wenig glaubt man, dass mit der Annahme besonderer Seelenkräfte als Erklärungsprinzipien der psychischen Vorgänge irgend etwas gewonnen sei."

Kurz, man kann keine bessere Kritik der Leerheit und praktischen Untauglichkeit des Vermögensbegriffes aussprechen, als es Molière im Malade imaginaire gethan hat, indem er seinen Doktoranden auf die Examenfrage: *Quare facit opium dormire?* antworten lässt: *„Quia est in eo virtus dormitiva!"*

Zweitens: Aber nicht genug, dass die Annahme verschiedener Vermögen als realer Quelle psychischer Erscheinungen in Wahrheit nichts erklärt, beeinträchtigt und verhindert dieselbe sogar die unbefangene Auffassung der lebensvollen Produkte des geistigen Lebens. In jeder einzelnen konkreten Begehrung zum Beispiel, sei der Gegenstand derselben ein Obst, oder eine mathematische Formel, oder ein Choral, trifft unbeirrte Beobachtung eine Mehrheit von Vorstellungen in eigentümlichen Verhältnissen und Wechselwirkungen an, ebenso eine Mehrheit von Gefühlen als Begleitern; alle diese Zustände werden teils der Anschauung, teils dem Gedächtnis, teils der Phantasie verdankt. Anstatt nun diese ineinander überfliessenden Zustände zu beobachten, tritt der Inhaber der Vermögenstheorie dem frischen Lebensstrome entgegen mit dem Satze: das Begehrungsvermögen ist der eigentliche Quell dieser Begehrung, und um dieselbe zu schaffen, wurden von ihm in Anspruch genommen die drei oder vier oder fünf anderen Vermögen. Wer vermag hier das Wie und das Warum zu begreifen?

So kommt es denn, dass oft genug das gegenseitige Verhältnis dieser einzelnen sogenannten Vermögen, mit denen gleich mythischen Wesen der Olymp unseres Innern bevölkert worden ist, als ein geradezu abenteuerliches erscheint. „Die Seelenvermögen" — sagt Herbart in seiner Psychologie, Bd. I. S. 23, Werke V. S. 215 — „scheinen in einem wahren bellum omnium contra

omnes begriffen zu sein. Die Einbildungskraft, sich selbst überlassen, erschafft Phantome; aber die Sinne verscheuchen sie; doch manchmal auch lassen sie sich von jener bethören, sodass wohl gar Gespenster mit Augen gesehen werden. Starkes Gedächtnis findet sich bei schwachem Verstande, und umgekehrt: die Ausbildung des einen lässt Nachteil besorgen für das andere. Noch weniger Friede hält der Verstand mit den Sinnen; er entdeckt ihren Trug, er zeigt, dass die Sonne stille steht und das Ruder auch im Wasser gerade ist; er erblickt einfache Gesetze, wo die Sinne lauter Unordnung sahen. Nicht besser vertragen sich Verstand und Einbildungskraft; er findet sie thöricht und flatterhaft, sie ihn unbehilflich und trocken. Besser als beide dünkt sich die Urteilskraft; der Verstand wusste nur die Regel, sie erst erkennt das Rechte und Wahre mit Bestimmtheit im einzelnen. Aber die Vernunft erscheint; sie schwingt sich auf zum Übersinnlichen, Unendlichen, zur eigentlichen Wahrheit, während alle jene auf dem Boden der Erscheinungswelt kriechen. Bei diesen Streitigkeiten bleiben Gefühl und Begehrungsvermögen nicht müssig. Die letzte Entscheidung über Wahrheit und Irrtum behauptet am Ende das Gefühl; insbesondere spricht es bald für, bald wider den Verstand, der doch seinerseits gegen die Einmischungen des Gefühls in seine Untersuchungen sich nachdrücklich verwahrt. Die Begierden bedienen sich des Verstandes, wo er ihnen nützlich sein kann, aber sie verweisen ihm seine *difficiles nugas*, seine brotlosen Künste. Er will von ihnen nicht gestört, am wenigsten verblendet sein; doch er muss weichen oder fröhnen, da sogar die Vernunft sich ihrer kaum erwehren und das Vernünfteln der Leidenschaften nicht verhindern kann. Die ästhetische Urteilskraft kämpft wider die Sinnenlust, und sie verteidigt zuweilen die Einbildungskraft wider den Verstand. Aber die Vernunft pflegt ihr zu widersprechen und das Schöne mit dem Hässlichen in den Rang blosser Erscheinungen zurückzustellen. — Unser eigenes Ich ist der Kampfplatz für alle diese Streitigkeiten! Ja, es ist selbst die Gesamtheit aller dieser streitenden Parteien! Wird man dieses im Ernste glauben?“

Wenn nun also solchen künstlich durch die Theorie selbst geschaffenen Rätseln gegenüber jemand nach der Lösung der-

selben fragen sollte, so müsste ihm sofort geantwortet werden: Lasst nur vor allem jene verkehrte Annahme, jene ebenso unberechtigte als unbrauchbare Überschreitung der Erfahrung fallen und kehrt zur Natur zurück, so werden die Rätsel verschwinden.

Drittens: Die Pädagogik unterstützt aufs lebhafteste diese Verurteilung. Sie kann in ihrer eigenen Geschichte aufzeigen, wie die Mythologie von den Seelenvermögen nicht nur als unbrauchbar, sondern im höchsten Grade als praktisch schädlich sich erwiesen hat. Worin hat denn die superstitiöse Bewunderung des lateinischen Sprachunterrichts ihre Stütze anders, als in der gleichfalls superstitiösen Theorie von den Seelenvermögen? „Wenn", — so raisonniert die Vulgärpädagogik unserer ungeschulten Gymnasiallehrer und Schulbehörden — „wenn die Seele verschiedene Organe, genannt Seelenvermögen, hat, so gilt es, dieselben in der Zeit des Wachstums zu üben, gleichviel durch welchen Stoff, wenn derselbe nur hinlängliche Anspannung der geistigen Muskeln nach Massgabe des Alters möglich macht, und das ist eben bei dem unübertrefflichen Latein der Fall, welches wir somit als ein von der Vorsehung uns Deutschen geschenktes formelles Bildungsmittel oder — um es recht adäquat zu bezeichnen — als Hauptwerkzeug der „Geistesgymnastik" zu ehren, zu pflegen, zu schützen haben!"

So wird eine Versündigung an der psychologischen Wahrheit die fruchtbare Mutter vieler anderer Sünden!

„Wer" — fragen wir nun um so dringlicher — d. h. welche andere Methode psychologischer Betrachtung erlöst uns von diesen Sünden?"

Vor einigen Jahrzehnten wäre solche Frage als Ausdruck eines ungebildeten und hinter seiner Zeit zurückgebliebenen Menschen angesehen worden. Die lauten Stimmen auf dem litterarischen Markte kannten nur einen Mann als den Messias der deutschen Philosophie, nämlich Hegel, und seine Jünger machten als die „neueste Schule" allen Ernstes den Anspruch, auf der Höhe der menschlichen Kulturentwickelung zu stehen: ja auch heute noch blähen sich im kleinen Kreise einzelne in gleicher Selbstüberschätzung auf. Die Ansprüche, welche dem Geiste dieses Systems wesentlich zugehören, sind enorm. Wie seine Anhänger

die kirchlichen Satzungen und Mysterien begreiflich zu machen, die wichtigsten politischen Probleme zu lösen sich vermassen: so versuchen dieselben auch die gesamte Natur am Himmel und auf der Erde zu umspannen. Das System hat nun zwar durchaus und überall Fiasko gemacht, und es ist schon fast zur Regel geworden, dass die Epigonen ihren Meister verleugnen und eigene Wege zu gehen behaupten: gleichwohl ist die Hoffnung, als ob durch ein Philosophieren im Geiste des Hegelianismus sich nicht doch Erkenntnis gewinnen liesse, bei weitem nicht allgemein aufgegeben. Demnach ist es auch für den Freund der Psychologie geboten, der vielverheissenden Methode jenes Systems näher zu treten, um ebensowohl ihren vermeintlichen Zauber als den Grund der bisher erlittenen Niederlagen kennen zu lernen.

Die Methode nennt sich die dialektische, nimmt den Begriff der Entwickelung als ihren Kern und Mittelpunkt in Anspruch und unternimmt es, nicht etwa bloss aufzuzeigen, wie dieses oder jenes entstanden sei, sondern nachzuweisen, dass alles so hat kommen müssen: sie sieht die Weltgeschichte als dialektischen Prozess an und schreibt vor, wo und wie die Natur die Reihen des Geschaffenen habe anlegen und fortführen müssen oder nicht. Mit Übergehung aller anderen Gebiete wenden wir uns zu der Anwendung der dialektischen Methode auf das geistige Leben[1]).

Nach der dialektischen Methode zeigt jeder Begriff, dass er sein Gegenteil — A-sein Nicht-A — an sich hat; er schlägt also um in dieses, so wie dieses in jenes: dadurch zeigen sich beide als identisch. Das notwendige Umschlagen eines jeden Begriffes in sein Gegenteil ist eben die dialektische Methode, die Einsicht in die Einheit desselben mit seinem Gegensatze ist das spekulative Wissen. Der erste aller Begriffe nun ist das unvermittelte leere Sein, das Sein geht über in das Wissen, dieses in den Begriff, welcher zur logischen Idee wird. Diese entlässt frei aus sich die Natur, welche durch die Stufen des Mechanismus, Chemismus und Organismus emporsteigt zum subjektiven Geiste, der, zum objektiven

---

[1]) Unsere Auseinandersetzungen beziehen sich auf die drei psychologischen Hauptwerke der Hegel'schen Schule: Rosenkranz (1831), Michelet (1840), Erdmann (1840).

geworden, in dem absoluten endet: dieser letzte setzt sich selbst wieder herab zum leeren Sein und schliesst so das Ganze zu einem Kreise zusammen. Die Psychologie nun hat es mit dem subjektiven Geiste zu thun, wie er aus dem nächst früheren Momente, der Natur, in das nächst spätere, den objektiven Geist übergeht. Den Geist in seiner Entwickelung begreifen, heisst diese als notwendig erkennen — und das geschieht eben durch die dialektische Methode.

Wir müssen jetzt wohl an einzelnen Thatsachen des geistigen Lebens uns zu unterrichten und zu vergewissern suchen, wie und inwieweit die dialektische Methode diesem Anspruche genügt und die Einsicht in die Notwendigkeit der Entwickelungsstufen gewährt: leistete sie dieses, dann wäre das Harren der Jahrhunderte auf die Erhebung der Psychologie zur Wissenschaft reichlich belohnt. Wir treten absichtlich an zwei weit von einander abliegenden Stellen in das Gebäude ein. Wir fragen beispielsweise nach der Leidenschaft: was erfahren wir? Mit Staunen vernehmen wir, dass „Somnambulismus, Seelenkrankheit, Leidenschaft drei notwendige Entwickelungsmomente des subjektiven Geistes seien", das heisst doch mit anderen Worten, dass wir die genannten drei Zustände bei jedem subjektiven Geiste einmal im Leben zu erwarten haben. Wer wird nach dieser Lehre leben oder gar erziehen wollen? — Klopfen wir denn an einem ganz anderen Punkte an: wir fragen, was die Schule von der Gewohnheit, einem, allem Anschein nach, in Entstehung und Verlauf eine schärfere Fassung zulassenden Zustande, zu sagen weiss? Dort, wo von dem Kampfe des Geistes mit der Leiblichkeit die Rede ist, treten uns als Momente dieses Kampfes „die träumende Seele, das Selbstgefühl, die Gewohnheit" entgegen und zwar mittelst nachstehender methodischer Bewegung: „Weil der Begriff des Traumlebens notwendig übergeht in seine Negation, das Selbstgefühl, so ist das Traumleben eigentlich Selbstgefühl; eben deswegen ist Selbstgefühl eigentlich Traumleben; was da in Wahrheit da ist, ist also die Einheit beider — die Gewohnheit."

Von den Inhabern einer solchen „Methode" wird niemand eine unbefangene Auffassung und präcise Bezeichnung der Thatsachen des Bewusstseins erwarten. Nur bei solcher Befangenheit kann ein „Philosoph" glauben, etwas gesagt und gelehrt zu haben,

wenn er behauptet: „Empfindung sei das dumpfe Weben des Geistes", oder „wenn Aufmerksamkeit zu stande kommen soll, so muss ich fortwährend in mir selbst anstossen, um mich in dieser Richtung meiner Intelligenz zu erhalten", oder „Anschauung kommt so zu stande, dass ich, indem ich mein Gefühl auf mich selbst hinrichte, mein Gefühl fasse und es in Raum und Zeit hinauswerfe — durch die unendliche Elastizität unseres Selbstes".

Als die Jünger dieser Schule an das Publikum herantraten, glaubte man wirklich, sie wollten beweisen, es müsst' so sein: das Erst' wär' so, das Zweite so und das Dritt' und Vierte so. Im Verlaufe ihrer sogenannten Entwickelungen liefen aber mehr naiv als bewusst und konsequent Geständnisse unter, wie „die Entwickelungsstufen des objektiven Geistes kommen nach einander vor, die einzelnen Stufen der Natur neben einander" oder „die Genesis der Wirklichkeit sei nicht die Genesis des Begriffs". Der Meister wie seine Jünger sind um die Erklärung, d. h. um ihre eigene Rechtfertigung nicht verlegen. Der eine behauptet „die Ohnmacht der Natur, den Begriff festzuhalten", die andern beklagen die „Ohnmacht des Weltlaufs, der spekulativen Entwickelung zu folgen".

Es wird nicht nötig sein, nachzuweisen, auf welcher Seite die Ohnmacht zu finden sei. Denjenigen unserer Leser aber, welche an einer umfassenden Kritik von der Psychologie der Hegel'schen Schule Interesse haben, sei eine durch Klarheit und Schärfe gleich ausgezeichnete Schrift, auf welche unsere obenstehenden Darlegungen vielfach Bezug genommen haben, nachdrücklichst empfohlen, nämlich Exner, Die Psychologie der Hegel'schen Schule, Leipzig 1842, und ders., Zweites Heft, Die Erwiderungen der Herren Rosenkranz und Erdmann, Leipzig 1844.

Zum Schluss lassen wir noch einen Warnungsruf aus dem Munde eines unserer grössten zeitgenössischen Naturforscher vernehmen, welcher vor nahezu dreissig Jahren zunächst über das von der Schellingischen Naturphilosophie angerichtete Unheil in bitteren Worten sich ergoss, somit aber zugleich über jede ähnliche und vor allem die Hegel'sche Richtung der Spekulation das Verdammungsurteil ausspricht.

„Jene Philosophen", heisst es, „welche von echter Erfahrungs-

kenntnis keinen Begriff haben, aber um so stolzer auf leere Spekulation zu sein pflegen, sind die eigentlichen und wahren Verdummer der Zeit. Ich selber brachte einen Teil meiner Studienzeit auf einer Universität zu, wo der grösste Philosoph und Metaphysiker des Jahrhunderts die studierende Jugend zur Bewunderung und Nachahmung hinriss: wer konnte sich damals vor Ansteckung sichern? Auch ich habe diese an Worten und Ideen so reiche, an wahrem Wissen und gediegenen Studien so arme Zeitperiode durchlebt, sie hat mich um zwei kostbare Jahre meines Lebens gebracht. Ich kann den Schreck und das Entsetzen nicht schildern, als ich aus diesem Taumel zum Bewusstsein erwachte. Wie viele der Begabtesten und Talentvollsten sah ich in diesem Schwindel untergehen, wie viele Klagen über ein völlig verfehltes Leben habe ich nicht später vernehmen müssen!" — — Und der Schluss lautet: „Selbstüberschätzung, Hochmut, Eitelkeit und Anmassung, ein lahmer Ehrgeiz, der sich selbst die Anerkennung im Übermasse spendet, die ihm die Welt versagen muss: sie gehen aus den Lehrsälen dieser Männer hervor." So spricht Liebig, ein Mann, den Deutschland zu seinen Zierden rechnet, dem man den Geist nicht absprechen wird, um echte Naturphilosophie zu begreifen, und der Gelegenheit hatte, diejenigen kennen zu lernen, von denen er spricht.

Mit Schmerz, so setzen wir mit Exner hinzu, haben wir die Worte Liebig's gelesen, denn sie enthalten einen strengen Tadel; mit doppeltem Schmerze, weil der Tadel zum grössten Teile gerecht ist. Und wenn wir sie hier wieder abdrucken lassen, so geschieht es nicht, um die Standesgenossen zu schmähen: aber ein grosser Schade wird nicht geheilt, indem man ihn verdeckt, sondern indem man vor allem ihn ans Licht zieht.

Ex ungue leonem! Wir haben an ausgewählten charakteristischen Punkten das Wesen und die Resultate der dialektischen Methode in Betracht gezogen. Die kühnen Gedankensprünge, mit denen einzelne Vertreter dieser Richtung dem philosophischen Laientum zu imponieren pflegen, konnten uns Angesichts des sittlichen Ernstes unserer Anforderungen an die Psychologie nicht interessieren. Wenn also die genannten drei Verfasser von Psychologieen durch Geistesblitze blenden, wie z. B. dass Wasser und

Feuer ausser uns durch Wasser und Feuer in uns wahrgenommen werde, dass der Ton die erfüllte Zeit sei, dass die Nachtwandler durch die Anziehung des Mondes auf Dächern festgehalten werden, dass deutsche Bauern, indem sie ihren blauen oder grünen Rock rot gefüttert tragen, damit ein Zeichen von stiller Kraft verraten, dass der Schlafende stets die Stellung des Fötus annimmt (Exner S. 109): wenn Epigonen des Systems in akademischen Vorträgen über Psychologie vom Symbol viel Geheimnisvolles zu sagen wissen, oder wenn endlich ein anderer Geistesverwandter von einer seelischen Raumerfüllung zu reden weiss, welche als innerer Leib zu fassen sei, der ebensogut auch kein Leib oder relative Leiblosigkeit sei, so sagen wir nicht bloss wie Herr Prof. Bona Meyer, dass man bei aller Hochachtung vor den sonstigen philosophischen Leistungen doch nicht zu folgen vermöge[1]), sondern wir nennen diese und alle ähnliche Orakelsprüche mit Exners derbem Worte: „Faseleien" oder im Geiste Kants, welcher über die „tollgewordene Prosa" seiner Zeit erbittert war, tollgewordene Spekulation.

Indem wir nun allen derartigen misslungenen Versuchen einer undisziplinierten Spekulation ein- für allemal den Rücken kehren, wenden wir uns selbstverständlich gerade demjenigen Gebiete zu, welches von jener auf hohem Kothurn einherschreitenden Philosophie eifrigst vermieden worden ist, demjenigen, in welchem in Wahrheit die unanfechtbaren Ausgangspunkte aller Spekulation liegen, dem Gebiete des Gegebenen.

Das Gegebene im geistigen Leben begreiflich zu machen, ist Aufgabe der Psychologie. Nach der Natur der psychischen Phänomene besteht nun offenbar das dringendste Geschäft einer unbefangenen Untersuchung darin, bei jedem gegebenen psychischen Faktum diejenigen Bestandteile herauszufinden, auf denen gleich Faktoren das Ganze als Produkt beruht. Findet sich nun etwa, wie das bei Phänomenen des reifen Bewusstseins nicht anders erwartet werden darf, dass unter diesen Faktoren selbst wieder Produkte aus einem Zusammenwirken von Faktoren sich zeigen, so müssen weiter rückwärts diese weiteren Faktoren aufgesucht

[1]) Litt. Centralblatt 1870, Nr. 30.

und betrachtet werden. Erst dann, wenn alle Ergänzungen und Voraussetzungen, auf welche die betreffende Thatsache sich bezieht und hinweist, ans Licht gefördert sind, wird die Untersuchung still stehen.

Nehmen wir beispielsweise Thatsachen des sogenannten Gedächtnisses, auf welche als auf besonders instruktive Beispiele schon Herbart (I, S. 29) hingewiesen hat. Wir erkennen sofort, dass das Gedächtnis sich bezieht auf den Gegenstand, welcher behalten wird, also auch auf die Produktion, die erste Auffassung dieses Gegenstandes, welche wir Anschauung nennen. Es bezieht sich aber zweitens ebenso offenbar auf Phantasiebilder, welche wir selbst entworfen haben. Es bezieht sich nicht minder auf die Resultate unserer Spekulationen, von denen ebenfalls unter Umständen ein grosser Teil uns nicht verloren geht: auf Gefühle, denn wir erinnern uns an Lust und Schmerz; endlich auf Willensakte, denn auch unsere Entschliessungen halten wir fest und ihre Wirksamkeit erneuert sich nach Unterbrechungen. Es bezieht sich vor allen Dingen auf das Vergessen im weiteren Sinne des Wortes, da es nämlich nicht den vergeblichen Versuch, sich an etwas zu erinnern, sondern überhaupt das Entweichen einer gehabten Vorstellung aus dem Bewusstsein bedeutet; denn eben in sofern schreiben wir uns Gedächtnis zu, in wiefern eine Zeit verfliessen kann, in welcher wir an einen gewissen Gegenstand gar nicht denken, ohne dass doch darum uns die Kenntnis desselben verloren ginge, die vielmehr auf gegebene Veranlassung wieder hervortritt. —

Wer nun alle diese Beziehungen des Gedächtnisses, welche nur im allgemeinen bekannt sind, dadurch gehörig zu bestimmen und vollständig zu machen wüsste, dass er an den einfachsten Bestandteilen des Bewusstseins die Voraussetzung erst für die Erzeugung, dann für das Entweichen, endlich für den Wiedereintritt und die Erneuerung einer Vorstellung, (ohne welche Bedingungen die Reproduktion ausbleibt), angäbe und bewiese, der hätte die bekannten Fakta ergänzt und in dieser Ergänzung uns einen Einblick in den betreffenden geistigen Vorgang gewährt.

Aber noch fehlt ein wesentliches Moment für unsere wissenschaftliche Erkenntnis.

Alles Zurückgehen der psychologischen Forschung auf die einfachsten Zustände, auf die eigentlichen Elemente des geistigen Lebens, kommt endlich auf einem Punkte an, wo dieselbe still stehen muss. Es sind das die einfachen ursprünglichen Thatsachen, über welche die innere Wahrnehmung nicht Auskunft geben kann, weil sie ihr nicht angehören. Wir können diese letzten und äussersten Punkte auf drei zurückführen:

1. Da die Forschung von einer gegebenen Mannigfaltigkeit ausging, so gilt es, den Realgrund für Vereinigung einer Mehrheit geistiger Zustände anzugeben.

2. Da die geistigen Zustände, trotzdem dass sie auf längere Zeit nicht zu existieren scheinen, doch wieder erscheinen können, so gilt es, den Realgrund ihrer Fortexistenz anzugeben.

3. Da die psychischen Thatsachen überhaupt nur unter Voraussetzung eines leiblichen Organismus zu Tage treten, dabei aber als etwas Eigenes und Selbständiges sich ankündigen, so gilt es, die Realität eines selbständigen Trägers des geistigen Lebens zu untersuchen, eventuell zu beweisen.

Es liegt nun die Versuchung nahe, dass jemand sich selbst und anderen einredet, er könne auch diese Fragen durch die Empirie beantworten lassen. Da behaupten die einen, Geistiges und Leibliches sei durchaus ein und dasselbe; so lehrt mit unverantwortlicher Leichtfertigkeit der Materialismus nach dem Schlusse *cum hoc, ergo propter hoc.* Da machen andere sich beliebige Formen der Erfahrung zurecht, reden von Spuren, Reizen, Angelegtheiten, beweglichen Elementen der Seele u. dergl.: so predigt die bequeme Weisheit des Empirismus z. B. Benekes, und seine Anhänger werden folgerichtig nicht müde, die Spekulation als hohl und abstrakt u. s. f. zu schmähen. Alle solche Versuche sind eitel!

Die Sorge für die Anfangs- und Stützpunkte der psychologischen Forschung ist nicht mehr die Aufgabe der Psychologie: es muss durchaus die Bearbeitung und Formierung der Begriffe, durch welche alle Empirie erst zur Erkenntnisquelle gemacht wird, als eine eigene, scharf gesonderte Aufgabe angesehen werden. Die Philosophie und zwar aus ihrem Kreise die Metaphysik ist es, welcher diese Aufgabe zufällt. Endgültig können ebensowohl der Idealismus der Kantianer, als der Schola-

sticismus der Hegelianer, als der Empirismus der Benekianer, als der Materialismus der sogenannten Naturforscher nur durch die scharfen Waffen einer strengen Metaphysik geschlagen und aus dem Kreise der psychologischen Forschung hinausgewiesen werden.

Damit ist keineswegs gesagt, dass die Psychologie in Metaphysik übergehen solle und zur Aufnahme psychologischer Belehrungen erst metaphysische Studien erforderlich seien. Mit nichten! — Wie beispielsweise die Pädagogik auf bestimmte Ziele hinarbeitet, die Richtigkeit dieser Ziele aber durch die Ethik bestimmen lässt: wie sie für ihre Mittel eine Gesetzmässigkeit des geistigen Lebens annimmt, die Ausarbeitung des Gesetzbuches aber der Psychologie überlässt: wie sie vor allem auf die Bildsamkeit eines Individuums durch ein anderes alle Zwecksetzung und Massregeln baut, die Nachweisung und Garantierung einer solchen Bildsamkeit aber der Metaphysik überlässt oder vielmehr von ihr in gutem Glauben annimmt: gerade so und nicht anders macht auch die Psychologie Voraussetzungen, deren Richtigkeit zu untersuchen nicht ihre eigene Aufgabe ist, sondern die der Metaphysik. Kurz gesagt: die Psychologie entnimmt, wie andere nicht der reinen allgemeinen Philosophie angehörende Wissenschaften, wie auch die Religionsphilosophie und die Naturphilosophie, Lehensätze aus der Philosophie und zwar aus der Metaphysik.

In diesem Sinne können wir mit Herbart sagen: „Die Psychologie ist Nachweisung des Zusammenhanges dessen, was sich wahrnehmen lässt, vermittelst dessen, was die Wahrnehmung nicht erreicht, nach allgemeinen Gesetzen."

Jetzt fragt sich's also: Welches sind die letzten und äussersten Punkte, die Grundsteine des psychologischen Gebäudes, welche die Psychologie der Metaphysik verdankt und verdanken muss? Wir können folgende drei hinstellen als solche, deren philosophische Unanfechtbarkeit, wie bereits gesagt, auf anderem Gebiete, auf dem rein philosophischen, nachgewiesen wird, deren Fruchtbarkeit für Gewinnung psychologischer Einsicht sich dem psychologischen Forscher sofort bewährt:

Erster metaphysischer Lehensatz: Allen psychischen Phänomenen liegt ein einziger realer Träger, die Seele, zu Grunde.

Zweiter: Die inneren Zustände der Seele können zwar unter

bestimmten Voraussetzungen in ihrer Erscheinung beeinträchtigt, gleichsam latent, aber niemals ungeschehen gemacht und ausgelöscht werden.

Dritter: Für gleichzeitige psychische Zustände ist in der Einheit der einfachen Seele das Motiv der Verbindung und Wechselwirkung gegeben.

Ist nun so die sichere Grundlage der Betrachtung gelegt, so lässt der Plan für den Aufbau der Wissenschaft sich leicht zeichnen. Es kommt nunmehr darauf an, eine Genesis der geistigen Zustände darzulegen, indem die Betrachtung von den einfachsten Voraussetzungen ausgehend aus dem Kreise des psychisch Möglichen immer das nächst Einfache herausfindet und so stetig zu mehr und mehr zusammengesetzten Prozessen so lange fortschreitet, bis die höchsten Stufen der geistigen Entwickelung erreicht sind.

Auf weitere Ausführung dieses Gedankens können wir verzichten, da eine in diesem Geiste von uns ausgeführte Zeichnung des psychologischen Systems in diesen Tagen die Presse verlässt. Es ist zwar eine Zeichnung in grossen Umrissen: wir geben uns aber der Erwartung hin, die Darstellung werde trotz aller Gedrängtheit und Kürze durch die Methode gebildeten Lesern verständlich werden.

Unseren hiermit abschliessenden Betrachtungen im Vorhofe der Psychologie aber wünschen wir den Erfolg, dass dieselben das Verlangen nach einem Eintritt in das Heiligtum selbst rege gemacht haben mögen. Psychologie hängt mit unseren teuersten sittlichen und religiösen Wünschen innig zusammen.

(Allg. Schlztg. 1870, Nr. 36—40.)

Psychologisch-pädagogische Betrachtungen über Menschenmassen.

Als Manuskript für wissenschaftliche Freunde zusammengestellt.

Es ist ein Ding, nicht Gott, nicht Mensch, das allenthalben auf der Welt wirkt und rumort, mächtig und gewaltig, handgreiflich erkennbar und doch nicht greifbar, bald verehrt, bald gefürchtet, selten verachtet und am seltensten besiegt, unsterblich

wie das Menschengeschlecht. Es hat viele Namen, aber keiner erschöpft sein Wesen. Sei es darum erlaubt, ihm einen der nichtssagendsten zu geben und es einstweilen, wie die mathematische Unbekannte x ist, so mit dem dunkeln Worte: Masse zu bezeichnen.

Wenn der kleine Goethe einen Streich ausführte, musste er wohl von Erwachsenen hören: Was werden die Leute dazu sagen? Dann hat er wohl gedacht, diese „Leute" müssten auch rechte Leute sein, dass immer an sie appelliert würde. Als er sich aber nach ihnen umsah und gar nicht solche rechte Leute fand, so war er auch nicht willens, sich um sie besonders zu kümmern. Das hat er in seinem Leben hernach gar manchmal so gehalten.

So haben wir anderen Kleinen auch immer von der Welt gehört, in die wir einmal kommen würden und wie es in der gar anders hergehe, als in unserer Kinderstube. Bald hiess sie die grosse Welt und da sollte es bunt hergehen. Die einen wurden da gehoben und gross gemacht und übermächtig, den anderen ging es hinderlich. Sie konnten nicht recht durch diese Welt. Wichtig waren alle Geschäfte, die dort gemacht wurden, und am meisten wurden Schlachten geschlagen, die alle in unserer Chronik abgebildet waren. Dann gab es auch eine vornehme Welt, vor der wir immer sehr viel Achtung hatten, natürlich aus der Ferne und unbekannterweise. Dann gab es auch eine böse Welt, und das war seltsamerweise immer wieder diese wichtige, grosse Welt. Warum sie freilich so böse war und in den Grund nichts tauge, erfuhren wir, wie so vieles andere, damals noch nicht.

Später hörten wir in der Schule und lasen in unseren Büchern viel von allerlei Völkern, ihren Thaten und Schicksalen. Das eine Volk war wild und kriegerisch, das andere gesittet und fromm, hier machte ein Volk nützliche und schöne Erfindungen und war künstlerisch thätig, ja sogar manches Volk dichtete Märchen und Lieder, sogenannte Volksmärchen und Volkslieder, die besser sein sollten, als alle, welche ein einzelner Mensch mit Fleiss und Kunst nur machen kann. Das alles konnte sich mein kindischer Sinn gar nicht reimen und ich weiss, wie ich gar nicht begreifen konnte, wie z. B. eben ein Volk die Buchstaben erfinden oder wie unter dem „Volke" ein Liedchen gedichtet werden konnte.

Hernach musste ich freilich noch Wunderlicheres vernehmen. Da wurde ein Volk für seine Gottlosigkeit heimgesucht. Das geschah etwa so, dass viele starben. Ob diese oder die übrigen, die nicht starben, dabei gestraft werden, konnte ich auch damals nicht enträtseln. Ich hörte nur, dass es die mächtigen Kriegsleute in alter und neuer Zeit auch so machten, dass von einem aufrührerischen Korps der jedesmal zehnte Mann erschossen wurde, nicht weil er schlimmer gefehlt hatte, sondern damit alle gestraft wären. Umgekehrt wurde auch wohl eine Stadt ganz verbrannt oder geplündert, weil man dadurch einige abtrünnige oder verräterische Bürger bestrafen wollte. Ich habe mich, wie man ja als Kind so leicht glaubt, am Ende dabei zufrieden gegeben, dass sich das alles so verhalten müsste. Aber gewisse von diesen Bedenklichkeiten sind mir doch auch in späteren Jahren, nachdem ich längst die Kinderschuhe ausgetreten hatte und von der bereitwilligen Gläubigkeit zurückgekommen war, immer wiedergekehrt. —

Dazu gehört etwa: wie ein Volk, auch ohne äussersten Kriegszwang, in Bausch und Bogen zu einer neuen Religion bekehrt werden konnte, wie Völker sich um theologischer Spitzfindigkeiten willen bis aufs Blut hassen und verfolgen konnten und dergleichen.

Aber die Beispiele rückten immer näher und kamen auch in der neuen und neuesten Geschichte vor. Ein Volk, das eine Revolution macht, wie verhält sich das? Wer handelt da? Wer begeht eigentlich die ungeheueren Thaten, ungeheuer an Kraft wie an Wildheit? Selbst wenn man solche Dinge mit Augen gesehen hat, die tobende und zerstörende Menge selbst geschaut hat, begreift man es nicht, versteht nicht, was diese Menschen, die man einzeln als die ruhigen, beschränkten, die unter sich so verschiedenen gekannt hat, nun zu einem einzigen Wesen gemacht hat, das wie aus einem Willen handelt. — Freilich merkt man dann, dass wir die stilleren Wirkungen dieses geheimnisvollen Wesens schon da und dort getroffen haben, dass uns alles, was Partei, öffentliche Meinung, Zeitrichtung, Mode, ja epidemische Thorheit, wie das Tischrücken und Geisterklopfen, heissen mag, nicht minder als die geschichtlichen Elemente, landschaftliche, nationale Eigentümlichkeit oder die politischen Stände und staat-

lichen Gruppen immer etwas innerlich Inkommensurables gewesen sind.

So musste ich mir denn mit Überraschung gestehen, dass ausser dem Leben, welches ich, eingehüllt in mein individuelles Dasein, führte, und das ich die Menschen meiner Umgebung eben so führen sah, ausser diesem bekannten und allein berechtigt geglaubten, rund umher noch ein zweites Leben geführt wird, das mächtig in seine Bahnen zieht, was sich ihm nähert, ja das den Widerstrebenden, das mich selbst, ohne dass ich es weiss, unter seine Gesetze beugt, das rätselhafte unpersönliche Massenleben. Es geht in tausend Formen einher. Wenn du die rohe Menge meidest, dich vor Korporationen und Parteien hütest, keine Rolle in den politischen Meinungen der Gegenwart unberührt wähnst, verfolgen dich in dein einsames Asyl noch die Massenwirkungen, sie schlüpfen wie die Luft, wie der Sonnenstrahl durch die Thürritze zu dir und dulden nicht, dass du ein absolutes Individuum werdest. — Es scheint mir schwer, aber nicht unmöglich, die Einflüsse, welche aus den verschiedenen Kombinationen der Menschen zu solchen Massen resultieren, zu sichten, die Gruppen rein zu charakterisieren und den Gesetzen ihrer jedesmaligen Wirkungskreise auf die Spur zu kommen.

Dass aber das gewählte Thema auch noch besonders in unsere Zeitströmung passt, wird niemand leugnen. Eine Zeit, die wir mit unbewusster Ironie selber die moderne nennen, als bestünde sie nur durch die Herrschaft der Mode, muss sich ja selbst als den Masseneinflüssen vorzugsweise unterworfen bekennen. Sie muss also auch das Bedürfnis haben, wenn auch nicht sich diesen mächtigen Gewalten zu entziehen, doch mit Klarheit und Bewusstsein und nicht in Selbsttäuschung über das Mass individueller Freiwilligkeit ihres Weges zu wandeln. Denn gar manchem gilt das Wort: „Du glaubst zu schieben und Du wirst geschoben".

Zuerst könnte mir nun zugemutet werden, dass ich die Existenz des Dinges, von dem ich sprechen will, erweisen sollte, da es vielleicht viele giebt, die gar nicht an dasselbe glauben, weil sie den Wald vor Bäumen nicht sehen. Aber ich verschanze mich lieber hinter die Vorsicht, solchen einstweilen nur zu zeigen,

dass eben doch an ein solches Wesen geglaubt und darüber wie über ein bekanntes gesprochen wird.

Es ist vielleicht ein *circulus vitiosus,* hier die Sprichwörter reden zu lassen; denn sie stammen selbst aus dem Volksmunde, also dem Massenmunde, und können sich eigentlich nicht selbst beglaubigen. Auch sind sie sehr entgegengesetzter Meinung. Bald versichern sie: *Vox populi, vox dei,* der Volksmund spreche wahr, die Sitte heilige den Gebrauch, im Volke liege der Hort des Rechtes und dergleichen. — Bald nennen sie die Menge blind, träg, dumm, boshaft, verräterisch, treulos, grausam, unverbesserlich, veränderlich, *mutabile, vulgus profanum. — Singuli boni, universi pessimi. —*

Wollten wir eine Blumenlese aus unseren grossen Dichtern halten, so würde es auch da an Mannigfaltigkeit nicht fehlen. Dass Goethe, der individualisierende, in tausend Aussprüchen von der Menge verächtlich spricht und sie sich vom Leibe hält, kann uns nicht wundern. Aber auch Schiller, der manchen für so demokratisch gilt, hat sie nicht geschont:

„Weh' denen, die dem ewig Blinden
Des Lichtes Himmelsfackel leihn."

„Wenn sich die Völker selbst befrein,
Da kann die Wohlfahrt nicht gedeihn."

Ebenso im Demetrius:

„Mehrheit ist der Unsinn;
Verstand ist stets bei wen'gen nur gewesen."

Und G. Schwab berichtet (Schiller's Leben): „Wenn sich seine Freundinnen des Geistes und der schönen Reden der Nationalversammlung erfreuten, äusserte er, es sei unmöglich, dass von einer Gesellschaft von 600 Menschen etwas Vernünftiges beschlossen werde."

Andere Dichter freilich, von denen ich nur Uhland und Immermann nennen will, strömen über von dem Glauben an das herrliche, göttliche, unsterbliche Volk.

Aber sie meinen auch hier etwas ganz anderes, diese Dichter und jene Redensarten, als dort; sie sprechen gar nicht von derselben Sache, wird man mir einwenden. So scheint's freilich. Aber wie eben diese entgegengesetzten Phasen möglich sind, die

doch einmal wie das anderemal an einem Kollektivbegriffe der Menschen gefunden werden, darüber hoffen wir ja gerade von einer eingehenderen Betrachtung einigen Aufschluss.

Vorläufig müssen wir jede Erscheinung, jede Wirkung in unser Thema ziehen, die bei einer — äusserlichen oder innerlichen — Vereinigung vieler Menschen sichtbar wird, insofern sie sich als etwas Neues, nicht schon selbständig in dem einzelnen vorhanden Gewesenes ausweist.

Wenn z. B. in teuerer Zeit ein jeder in einem Menschenhaufen Not und Hunger litte, so wäre das noch keine Massenerscheinung. Wenn aber in solchem Falle etwa der hungrige Haufen wütend über die Magazine herfällt und nicht nur zur Stillung seines Bedürfnisses plündert, sondern, wie es geschehen ist, mutwillig fortrasend die Vorräte zerstört, so ist das eine Massenthat, welche sich aus dem Sinne des einzelnen, der sie verrichten hilft, nicht würde erklären lassen.

Man könnte mich weiter aufs Eis führen wollen und fragen, welche Zahl ich denn zu einer Masse verlange. Das ist die alte Sophistenfrage, wieviel Körner einen Haufen ausmachen, oder wieviel Haare man einem Schopfe ausziehen muss, bis er kahl ist. Manchmal können viele Menschen zusammen sein, sie können eine Menge bilden, die aber doch noch keine Masse ist. Eine viel kleinere Zahl kann in anderem Falle vielleicht eine Massenwirkung ausüben. Denn es handelt sich nicht bloss um eine Anzahl, sondern auch um die Einheit in der Anzahl.

Aber zurück von der Zahl zur Masse, deren Charakteristisches es gerade ist, dass in ihr die besondere Wirkung der Zahl aufhört. Es soll nun versucht werden, sie von ihrer elementarsten und äusserlichsten Form durch alle Wandlungen bis zu den idealen Einheiten zu verfolgen.

Wer eine Volksmenge beobachtet hat, wie sie sich in Dorf oder Stadt bei uns in Deutschland um irgend ein Ereignis oder Schauspiel herumstellt, wird mit mir übereinstimmen, dass er von derselben einen zwar harmlosen, aber in der Regel herzlich charakterlosen Eindruck erhalten hat. Ein neugieriges Behagen an jenem Vorgange, nehme er nun das Mitleid oder die freudige Begeisterung in Anspruch, ein Behagen, das sich, wenn nicht besondere

Ursachen zur Erregung vorgewirkt haben, nicht leicht aus seiner Passivität aufstören lässt. Die Masse sinkt hier zum einzigen grossen Philister herab, der, jedem thätigen Eingreifen völlig abgeneigt, den Anspruch auf ungestörtes Zugegensein macht. Er spendet wohl seine Zeichen des Beifalles oder Missfallens, dieser Kollektiv-Philister; aber wer daraus auf eine Bereitwilligkeit zum Vertreten der Ansicht durch eine Handlung schliessen, wer eine einheitliche energische Hilfleistung beanspruchen wollte, gliche Dem, der die Luft zu haschen oder ins Wasser zu schreiben versuchte. Sogar der Einzelne schämt sich, aufgefordert, meistens der öffentlichen That und versteckt sich verdriesslich lieber wieder unter dem Haufen. Er hat das Gefühl, dass ihn ein solches Handeln auszeichnen, lächerlich machen, aus der Masse herausheben würde, und scheut diese Auszeichnung, flieht die Trennung; wie das einzelne Quecksilberkügelchen koaguliert er zurück zur kompakten Masse. Denn ein Schauspiel ansehen will jeder, aber ein solches gewähren, niemand. —

Ein hierher gehöriger Zug ist auch die Schadenfreude, die sich, wenn auch nicht gerade im schlimmsten Sinne, in der Menge zeigt, sobald ein einzelner das Opfer derselben sein kann. Denn Spott und Witz, mit bescheidenen Ansprüchen genossen, bilden den Grundstoff ihres Behagens. Ob sie mit ihrem Betragen nützt oder schadet, darüber giebt sich die Menge keine Rechenschaft, wenn sie sich nur ergötzt. —

Gleich bei dieser behaglichen passiven Masse ist es nötig zu bemerken, dass, wer aus dem feigen, trägen, hämischen oder frivolen Grundcharakter solcher Ansammlungen auf die gleichen Eigenschaften bei den einzelnen schliessen wollte, vielen, vielleicht den meisten, recht sehr unrecht thun würde. Nur vereinigt sind sie so unbedeutend. Es ist nicht ihre starke Seite, Masse zu bilden. Einzeln ist gewiss mancher kräftig, ernst, fleissig und in seinem Gleise ein tüchtig wirkender Mensch. Viele sind sogar gewiss klüger, als sie hier erscheinen. Aber die charaktervollen Züge des einzelnen haben sich verwischt, die braven und edlen Züge wagen sich, da sie keinen Boden fänden, nicht heraus und nur die bei fast keinem fehlenden kleinlichen Seiten, das Hämische und Skeptische, wagt sich vor und summiert sich zur albernen

Gesamterscheinung. Oft kommt von irgend einer Seite eine Appellation an das Gemeine, Hässliche hinzu, und dem spendet dann die Menge Beifall aus befreiter Brust und unter ihr mancher, der sich unter wenigen oder allein des Wortes geschämt hätte.

Wenn sich nun der Charakter der rohen zufälligen Masse, so lange sie passiv war, vornehmlich darin zeigte, dass sich die positiven Eigenschaften der einzelnen verwischt hatten und eine träge, feige, platt behagliche Stimmung durchging, so zeigen sich dieselben negativen Eigenschaften stärker bei Veranlassung irgend einer Erregung. Wann hätte sich bei plötzlich hereinbrechenden Unglücksfällen eine solche Masse — wir sprechen noch immer bloss von der undisziplinierten, ans Zusammensein nicht gewöhnten — besonnen und praktisch benommen? Die unsinnigste Verwirrung folgte immer dem ersten Signal des Schreckens.

Kopflos und vollständig unbehilflich wie ein Kind schlug fast immer die erschreckte Masse das verkehrteste Verfahren zu ihrer Rettung ein. Beim drohenden Einsturz oder Brand eines menschengefüllten Gebäudes war fast immer die Zahl der Opfer eine unverhältnismässig grosse, weil die Menge sich selbst die Rettungswege verlegt hatte. Bei einer kleinen Selbstverleugnung und Besonnenheit hätten die meisten, vielleicht alle, gerettet werden können.

Warum fehlt nun hier jeder Rettungsinstinkt, der doch dem dummsten Tiere eigen ist? Warum herrscht hier ein Gesetz gleich dem der toten Natur, das auch nicht die kleinste Verleugnung erlaubt, um auf einem Umweg zum Ziel zu kommen? denn der massenhaft lastende Sand verstopft ja auch die Öffnungen, durch welche eine geringe Menge leicht rinnen kann — Einfach darum, weil sich der Egoismus summiert, nicht Einsicht und Selbstbeherrschung; denn der Anteil an freier Sittlichkeit, welcher dem einzelnen eigen ist und ihn in einem anderen Falle vielleicht treiben würde, sein eigenes Wohl einen Augenblick zurück zu stellen, um auch dem Nächsten Hilfe zu erweisen, schweigt in der Masse, vielleicht weil jeder es für unmöglich hält, den vielen mit seiner Bescheidenheit ein merkbares Opfer zu bringen, und deshalb vorzieht, seine eigenen Ansprüche zu vollster Geltung zu bringen. Gerade diese Zusammen-

wirkung des eigennützigen Willens aller macht in solchen Fällen die Erreichung des Zweckes unmöglich. Wie die rücksichtslos zu drängende egoistische Menge sogleich zu aller Schaden den Quell verderbt, aus dem mit Mässigkeit im Begehren jeder reichlich seinen Durst hätte löschen können, ist in Hermann und Dorothea anschaulich geschildert.

Und solche Beispiele finden nicht nur unter der Masse statt, die aus besonders rohen und ungeschliffenen Individuen zusammengesetzt ist. Unter roher Masse verstand ich überhaupt nicht die Masse roher Menschen, sondern die ungeschulte, denn etwas mehr oder weniger Bildung der Einzelnen verändert die Sache nicht viel. Vielleicht ist sogar das gebildete Publikum gelegentlich noch kopfloser, eigennütziger und darum noch mehr in Gefahr, wie eine verwirrte Schafherde hilflos umzukommen, als rohe Natursöhne, nicht weil diese stärkere Mittel zur Rettung anwenden könnten, sondern weil sie, durch Not erzogen, vielleicht weniger engherzig auf eigene Bequemlichkeit hindrängen.

Die Herde hat von Natur Disziplin und Instinkt und erscheint uns mehr als der eigentliche Organismus, während sich das Einzelne wie ein Teil zum Ganzen, nicht wie ein selbständiges Ganzes darin ausnimmt.

Das ist aber bei der zufälligen Zusammenscharung der Menschen nicht der Fall. Statt ein Höheres zu resultieren, bildet sie ein Unding. Es ist die blinde tote Zahl, welche sich gebieterisch darin geltend macht, und nur die plumpen physikalischen Gesetze der Wucht, der Trägheit in Ruhe und Bewegung vermögen sich zu äussern. Der Einzelne wird daher auch auf jede Äusserung von selbst schon verzichten, die ungehört, unnachgeahmt bleiben müsste, während ihn sein Instinkt lehrt, nach den Seiten hin zu wirken, bei welchen er des Anklanges sicher ist. Dieses Allgemeine ist aber vorerst eben das Gemeine — unsere Sprache benennt es wohlweislich so — das Elementarische im Menschen: Selbstsucht, die Eigenschaft, welche in der physikalischen Welt der Grundeigenschaft jedes Körpers, seinen Raum zu behaupten, entspricht.

Im eben genannten Falle einer Gefahr, die jedem einzelnen drohte, musste nun die Rücksicht eines jeden auf sich selbst eben

die Erfüllung des gemeinsamen Strebens verhindern. Es entstand dann vielmehr ein *bellum omnium contra omnes*, eine vollkommene Aufhebung und Konfusion aller Bestrebungen, und der Einzelne musste, während er in der Angst der rücksichtslose Feind seines Nächsten wurde, zum Gegner des Ganzen werden. Aber wie ihr Widerstand gegen jede Bewegung, der passive Widerstand, zugeschrieben werden muss, so hat sie gleichfalls mit der Materie gemein die Beharrung in der einmal von aussen her gewonnenen Bewegung, welche die Physik auch noch als Trägheit aufführt. Hierin liegt eine Ursache der Sucht nach Exzessen, welche jeder zufällig zusammengeströmten und durch ein besonderes Ereignis in gemeinsame Bewegung gesetzten Menschenmasse inne wohnt.

Einen anderen Grund hat die Sucht zu Skandal und Unfug in einer Eigenschaft der Masse, die wir als eine neue, nicht ursprünglich in ihr enthaltene, aber mit einer gewissen Notwendigkeit sich entwickelnde ansehen müssen. Die Masse nämlich gewinnt, wenn sie aus dem naiven Stadium des atomistischen Gedränges heraus ist und zumal, wenn ihr eine Art gemeinsamer Bewegung mitgeteilt worden ist, ein Gefühl ihrer Macht. In diesem Augenblicke wird sie eigentlich aus Menge erst Masse. Sie erhält eine instinktive Lust an ihrem Sein und ihrer Erhaltung. Hier ist auch der Schlüssel zur Thatsache, dass die Masse weit mehr, als es dem einzelnen zuzutrauen ist, dem Rohen und Bösen Beifall zujauchzt. Sie sieht nämlich in der Durchbrechung der Schranken, welche Gewohnheit, Sitte, Gesetz dem einzelnen vorschreiben, wiederum ihr Privileg, ihre Stärke und Unwiderstehlichkeit. Schon das Kind wird vom Hässlichen gereizt. Knaben weiden sich so häufig am Obscönen, gewiss in den seltensten Fällen, weil dieses einen wirklichen Reiz auf sie übte, als vielmehr, weil für sie in solchem Trachten eine gewisse Stärke und Heldenhaftigkeit liegt. Könnte man solchen Schlingeln die Glorie des Heroismus wegnehmen, sie würden weniger Proselyten machen. Dieselben Strassenjungen, welche in grossen Städten Publikum und Polizei durch Beschmutzen und Verunehren aller netten Häuser verhöhnen, bildeten für Strassenkämpfer bei einem Aufruhr ein unerschrockenes

Hilfskorps. Dieselben würden im Felde die kecksten Proviantträger für die Truppen im Kugelregen abgeben.

Ähnlich der Drang der rohen Masse nach starken, auffallenden, die Gesetze verspottenden Äusserungen. Das Ergebnis ihrer Thatkraft kann wohl auch einmal nach Umständen ein gutes und richtiges sein. Dann wird der Instinkt der Masse von ihren Freunden gelobt und erhoben, er wird von den Blinden als etwas Göttliches gepriesen, denen zufällig eingetroffen, was sie gewünscht. Der häufige Fall ist, dass die Masse, von der eigenen Macht berauscht, absurde, beklagenswerte, verabscheuungswürdige Thaten begeht. Bis zum Zerstören ist sie völlig an ihrem Platz, und wirklich sind die von einer aufgeregten Volksmenge verübten Zerstörungen oft bewunderungswürdig durch das Herkulische, Titanische; kein Eisen, kein Stein, keine Last, kein noch so fester Bau vermag Widerstand zu leisten. Was Menschen bauten, können Menschen stürzen und schneller, als es gebaut war. Für die Grausamkeiten, welche eine solche Volkszusammenrottung verübt, lässt sich zwar immer ein Motiv finden, aber häufig genug verfehlt sie in ihrer blinden Wut das gesuchte Opfer und ergreift ein unschuldiges. So stellt Shakespeare im Cäsar die Ermordung eines unschuldigen Poeten Cinna durch das Volk dar, der für seinen Namensvetter, den Verschworenen, büssen muss. Aber auch die Art solcher Volksjustiz (in Amerika als Lynch bekannt) ist ausser Vergleich grausamer und gräuelhafter, als sie vielleicht von einem einzelnen Mörder irgend hätte verübt werden können. Das kommt daher: kein einzelner will eigentlich die That auf sich nehmen, aber jeder fühlt sich durch die Wut des ganzen Haufens zur Misshandlung des Opfers angestachelt; er ist zugleich voll Begierde, sich im Sinne der Masse auszuzeichnen und zugleich feige genug, um sich gegen jede persönliche Verantwortung in derselben zu verstecken. Diese scheussliche Mischung von Frechheit und Feigheit erzeugt diese Thaten, vor deren schauderhaftem Detail alle anderen menschlichen Verirrungen wie vor einem teuflischen verblassen. Es muss wiederholt bemerkt werden, dass dergleichen unter einer keineswegs schon in ihren Elementen ruchlosen Masse geschehen kann und geschehen ist; eine zufällige Erregung der Leidenschaft kann schnell und fast plötzlich eine

sonst ziemlich harmlose Menge dazu bringen. Nach der That entsteht dann freilich wohl ein plötzliches Entsetzen, welches die Thäter nach allen Richtungen auseinander treibt. Es ist das nicht Reue oder Scham, nicht ehrfurchtsvolle Scheu, sondern es ist die gemeine Furcht, welche plötzlich zersetzend wirkt und den eben noch unwiderstehlichen Haufen ebenso schnell ohnmächtig zerstieben macht; denn Scham und Reue sind moralischen Ursprungs, und solcher Regungen ist die Masse ihrer Natur nach völlig unfähig. Der Einzelne könnte diese Empfindungen haben, wenn er eben Einzelner wäre, aber in der Menge fühlt er keine Verantwortung für das, was er nicht, oder wenigstens nur zum kleinsten Teile gethan zu haben sich bewusst ist. Es ist ihm so natürlich, eine Mitschuld, die Tausende teilen, als eine unendlich kleine, das ist: als keine zu fühlen, dass er das ohnehin Schwerste, die Selbstbestrafung durch Scham, hier gewiss nicht vollzieht. Aus gleichem Grunde kann man auf keine sittliche Kraft in einer derartigen Masse rechnen. Sie hat eben so wenig Gewissen, Ehre, Treue, Konsequenz der Gesinnung oder des Handelns. Sie kann morgen verachten und in den Staub ziehen, was sie heute fussfällig verehrte. Es mag wohl manchem ein übermenschliches Glück dünken, von der unübersehbaren Menschenmenge bejubelt und angebetet zu werden; berauschend muss es sein, wenn Kopf an Kopf gedrängt, dir Tausende deinen Namen mit Entzücken zurufen, als ob sie selbst in diesem Augenblicke von dir Gehalt und Glück ihres ganzen Daseins empfingen. Wem wäre es in solchem Augenblicke zu verdenken, wenn er davon träumte, die Zeit sei gekommen, wo Hass und Neid, wo alles Kleine und Gemeine aus der Welt verschwunden und Liebe und Einigkeit die Herrscher der Erde geworden seien; wenn er wenigstens für sich spräche: Die Menschen sind doch gut? Er mag dann, so schwer es ihm werde, bedenken, wie schnell oft nach dem Hosianna das Kreuzige aus der Menge erschollen ist.

Nein, die Menge ist nicht gut, so wenig sie böse ist. Sie ist nicht sittlicher Natur.

Es wäre die grösste Täuschung, sie durch irgend eine ihrer Äusserungen für ihr Verhalten in der nächsten Stunde verantwortlich zu machen. Es ist kein Bürge da, kein Anhalt für eine

Forderung. Sie ist an und für sich und ihrem Wesen nach unzuverlässig, unfassbar und unverantwortlich. Viel eher gleicht sie einer Naturerscheinung. So wenig wir die Wohlthaten oder Schrecken, welche von einer solchen ausgehen, als moralische Ausflüsse zu beurteilen uns einfallen lassen, so wenig dürfen wir die Masse als etwas sittlich Edles oder Verworfenes betrachten.

Was sie aber anderseits auch dem Individuum Analoges zeigt, was man bildlich als ihre Leidenschaften bezeichnen könnte, das sind eben die Resultate, welche aus der Summierung der gleichgerichteten Einzelregungen hervorgehen; das ist der eigentliche Massenehrgeiz und die Masseneitelkeit. Es ist kaum zu begreifen, welche plumpe Lobeserhebungen eine Masse behaglich verdauen kann, wie unerschöpflich im Preise ihrer eigenen Grösse, wie unersättlich nach immer neuen Huldigungen sie ist. Welche Dosis von Ruhm z. B. das Pariser Volk beanspruchen und vertragen kann, wissen uns die dortigen Tagespoeten und die Veranstalter nationaler Festvorstellungen zu sagen. Auf Sinn, Mass, Wahrscheinlichkeit ihrer Darstellungen der Volksgrösse brauchen diese wenig Rücksicht zu nehmen; wenn nur die Farben dick genug aufgetragen sind, entzücken ihre Gemälde.

Es ist der Menge unumstössliche Gewissheit und Axiom, dass sie kompetentester Richter über alles, letzte Instanz, oberstes Tribunal in jeder Frage sei. Ihre Macht, von der sie jeden Augenblick handgreifliche Beweise geben kann, ist zugleich ihr Recht, ihre Würde, ihre Ehre und ihre Tugend. Auch Versammlungen, die keineswegs aus Ungebildeten bestehen, sehen wir ganz im Ernste den übertriebensten Schmeicheleien zugänglich. Dieselben nehmen es auch im höchsten Grade übel, wenn jemand an ihrer Weisheit und Untrüglichkeit den geringsten Zweifel blicken lässt. Das wissen die Volksredner sehr gut und richten sich danach, wenn es ihnen um Beifall oder um augenblickliche Unterstützung zu thun ist. Bescheidenheit und Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit wird gewiss manchem einzelnen Mitgliede von Haus aus nicht fremd sein, und als einzelner würde er Schmeicheleien mit Entrüstung zurückweisen, wie sie die Versammlung mit Würde verschluckt. Das kommt wieder daher, dass sich solche zartere Regungen

nicht summieren. Die Menge weiss nichts von Bescheidenheit, nur von unbegrenztem Anspruche.

Gleicht nicht diese Masse dem Tiere, das auch Triebe wie Selbstgefühl, Stolz auf seine Kräfte und sein Machtgebiet, aber keine Pflichten kennt? Freilich ist sie auch wieder dem Tiere unähnlich darin, dass sie nicht wie dasselbe einen geschlossenen Organismus bildet, dem ein sicherer unwandelbarer Charakter aufgedrückt ist und für welchen ein bestimmtes Mass von Kräften und Trieben die unüberschreitbare Grenze des Lebensganges vorgeschrieben hat. Eher gleicht sie dem ausgearteten, durch Zufall gesetz- und zügellos gewordenen Tierstaate, dem Bienen- oder Hornissenschwarme, wenn er ohne Königin mörderisch und selbstmörderisch über den ersten nächsten schuldigen oder unschuldigen Gegenstand herfällt. Dann ist sie die ewig blinde und in ihrer Aufregung blind wütende Masse, der Sklave, wenn er die Kette bricht, von dem Schiller redet.

Wenn wir nun nach den Ursachen und begünstigenden Verhältnissen für diese Krankheitsform fragen, so weist uns die Erfahrung der Geschichte als auf die fast ausschliessliche Quelle, auf die grossen Städte hin.

Mit den Grossstädten ist auch der Pöbel da, der Pöbel, ein Begriff, der keineswegs an einen Stand oder an Besitzlosigkeit oder an eine besondere in Zeit oder Umständen liegende Verwilderung gebunden ist, sondern der sich im Massstabe der übermässig angehäuften Bevölkerung nach einem Naturgesetze bildet und dessen Charakteristisches in einer instinktiven Feindschaft gegen das Gebäude der Zivilisation besteht. Je breiter und ragender die Kultur in die Höhe zu steigen beginnt, um so mehr breitet sich jener Schatten hinter ihr aus. Ihn hatten die alten Weltstädte Babylon und Rom so gut wie Paris und London und die neuesten Riesenstädte jenseits des Oceans ihn haben. Wo man den Pöbel in einen Stand gebannt zu haben glaubte, wo Sklaven das Fundament der Freiheit, des Wohlstandes, der Bildung ausmachen sollten, da zeigte sich, dass der Begriff des Pöbels sich nicht bannen lässt: es wuchs neben der Sklaverei noch ein Pöbel der Freien auf, der schlimmer war. Mancher Staatsmann mag schon im stillen gewünscht haben, es möchten sich die grossen Städte vom Erdboden

vertilgen lassen. Denn der Pöbel ist eine beständige Verlegenheit. Er lässt sich so wenig vertilgen, als die Ratten auf einem Schiffe. Man muss nur froh sein, wenn man ihn, wie es mit diesen geschieht, durch eine billige Kapitulation hinhalten kann.

An und für sich ist der Pöbel nicht politischer Natur. Er ist wirklich kaum je eine Partei von irgend angebbarer Farbe (die Lazzaroni in Neapel waren royalistisch — aber sie bildeten auch einen Stand und sind nicht mit dem Pöbel zu verwechseln), aber er bildet ein massenhaftes Rohmaterial für beliebige Parteien. Er gleicht dem Schwungrade in der Maschine, das, selbst nicht Kraftquelle, sobald es angetrieben ist ein riesiges Magazin für Bewegung darstellt. Freilich nur für zerstörende Bewegung. Wie der Riese Widolf mit der Eisenstange in friedlichen Zeiten von seinen Brüdern gefesselt gehalten und nur in Kriegsnot gegen den Feind losgelassen wird, damit er da den Ausschlag gebe — hernach lässt er sich gemütlich wieder binden —, so denken manche Staatskünstler den Pöbel zu behandeln. Er ist aber ein gefährlicherer Riese, und niemand weiss so recht zu berechnen, wohin er mit der Stange schlagen und wann er sich wieder binden lassen wird.

So lässt Shakespeare an der schon einmal angeführten Stelle des Cäsar den Antonius, der den Pöbel aufgewiegelt hat, ausrufen: „Unheil, du bist im Fluss, nimm welchen Weg du willst.“ Er stösst den Felsblock vom Gipfel, gewiss, dass er, ungewiss, was er unten zerstöre.

Wir treten auf einige Zeit in den psychologischen Hörsaal ein, um die auf dem Markte des Lebens gewonnenen Bilder von menschlichem Leben und Treiben einer näheren und eingehenderen Betrachtung zu unterwerfen. Wem es etwa nur darauf ankam, flüchtigen Blickes, wie das heutzutage Sitte ist, über die bisherigen Darbietungen hinwegzueilen, um sich unterhalten oder „anregen“ zu lassen, der wird gut thun, fern zu bleiben.

Der denkende Leser wird dem bisher Mitgeteilten nicht bloss mit einem allgemeinen Interesse, sondern auch mit allerlei Fragen und Versuchen einer Erklärung gefolgt sein. In der Darstellung selbst begegneten wir nur spärlich empirischen Ansätzen zur Deutung der viel Rätselhaftes einschliessenden Be-

obachtungen, nirgends aber einer eigentlichen psychologischen Analyse. Der geistvolle Beobachter, welcher vor 12 Jahren jene Bilder in der „Deutschen Vierteljahrsschrift" veröffentlichte, unser leider in der Blüte seiner Jahre verstorbener teuerer Freund, Herr Professor Dr. Fresenius zu Frankfurt a. M., hatte selbst nicht das Glück gehabt, an den Quellen der exakten Psychologie trinken zu können: wir handeln aber in seinem Sinne und bringen dem Toten gleichsam ein nachträgliches Dankopfer, indem wir das mit sinnigem Fleisse von ihm Gesammelte mit dem Lichte einer wissenschaftlichen Psychologie beleuchten und so fruchtbar machen.

Wir wollen bei der psychologischen Deutung, in welche wir nunmehr eintreten, möglichst wenig Voraussetzungen machen. Wir halten uns auch heute nicht mit einem Proteste gegen den, jedes Verständnis des geistigen Lebens unmöglich machenden Hegelschen Scholasticismus und den Kant'schen Formalismus auf, da wir diesen beiden Feinden bereits früher entgegengetreten sind[1]). Dennoch können wir nicht unterlassen, noch besonders vor dem Formalismus der Wolffisch-Kantischen Vermögenspsychologie zu warnen, weil die dieser Theorie eigentümlichen Klassenbegriffe auch ohne System durch die rohe Empirie sich erzeugen und aufdrängen. Es ist der Anfang der Weisheit, zu wissen, dass die Menschenmasse ebenso wenig wie das Individuum ein Gefühls- oder Begehrungsvermögen, sondern Vorstellungen hat, in deren Mitte sich unter Umständen diejenigen zusammengesetzten geistigen Zustände erzeugen, welche der oberflächlichen Betrachtung als Äusserungen eines Vermögens erscheinen.

Nächstdem bedarf es zunächst nur weniger Fundamentalsätze aus dem psychologischen Baue, welcher dem genialen J. F. Herbart verdankt wird. Man muss eingesehen haben, dass der Wechsel der Vorstellungen samt der ihnen angehörenden Zustände in erster Linie von ihrem Gegensatze und ihrer relativen Stärke abhängt und demnach die volle Klarheit einer Vorstellung wie ihre durch alle niederen Grade bis zum völligen Latentwerden fortschreitende Verdunkelung nur aus jenen Voraussetzungen zu

[1]) Im Vorhofe der Psychologie. Vgl. oben S. 172 ff.

erklären, und dass eben deswegen immer nur verhältnismässig wenige überlegene Vorstellungen das Bewusstsein erfüllen, alle übrigen erloschen zu sein scheinen. Man muss ausserdem zweitens erkannt und in eigener Erfahrung wiedergefunden haben, dass Vorstellungen, welche zu gleicher Zeit im Bewusstsein zusammentreffen, wenn und soweit dieselben sich nicht hemmen, miteinander zu einem unteilbaren Ganzen dergestalt verschmelzen, dass jedes der verschmolzenen Elemente das andere oder die anderen ihm gleichsam zugehörigen Elemente hält, schützt und unterstützt.

Machen wir von dem zweiten unserer Sätze sofort eine Anwendung, indem wir den oben geltend gemachten Unterschied zwischen einem Menschenhaufen und einer Menschenmasse uns zurückrufen. Wir erwarten eine gewisse Einheit als Grundbedingung, d. h. die Gleichartigkeit aller zur Masse gehörigen Köpfe in einer oder mehreren Vorstellungen, welche dadurch entsteht, dass jeder sie in den andern voraussetzt, sie als vorhanden vorstellt. Das ergiebt eine nach der Grösse der Kopfzahl grössere oder geringere Menge von Verschmelzungen. Was Wunder also, wenn in jedem einzelnen diese aus vielen Elementen gebildete Verschmelzung im Bewusstsein jedes einzelnen eine dominierende Gewalt annimmt? Seien diese gemeinsamen Vorstellungen, welche sie wollen, die des Standes, des Wohnortes, der Beschäftigung und Lebensweise, der gemeinsamen Situation im gegebenen Augenblicke: kurz, auch wenn wir, wie das die obige erste Betrachtung verlangte, nur an die rohe, nicht an eine disziplinierte Masse denken: immer ist ein zufälliges, nach Umständen starkes Band des Zusammenhanges gegeben. Was wird die nächste Folge anders sein können, als dass alle, die übrigen Gedanken vergessend, nur die Gleichartigkeit und Zusammengehörigkeit vorstellen? Was ferner, als dass der Einzelne unbewusst aber mit Notwendigkeit gleichsam den Ton wiederhallen lässt, welcher aus der Masse hervordringt, dass der Einzelne also den rohesten als den am leichtesten und natürlichsten hervorbrechenden Äusserungen der in der Masse zusammengedrängten Menschen nachgiebt und beistimmt, welche er sonst bei sich selbst nieder, ja gleichsam in ewiger Gefangenschaft hält? Wie sollte es anders sein, da in der massen-

haften Wiederholung infolge der vorhandenen Verschmelzungen eine imposante, ja für die meisten unwiderstehliche Gewalt sich geltend macht? So sahen wir bei Volksaufläufen Hinfallende roh auslachen, selbst von denen, welche sonst teilnehmend herbeizueilen gewohnt sind: so hörten wir in einer von Tausenden besuchten Lehrerversammlung Männer bei der Verspottung des geistlichen Standes durch einen nach Effekt haschenden Redner laut Beifall zujauchzen, welche daheim in einem echten, würdigen Verkehre mit ihrem Geistlichen standen: so haben auch zweifelsohne in den letzten Monaten nicht wenige den Massenerklärungen gegen Herrn Hartmann zugestimmt, welche in der Stille ihres Kämmerleins gar aufrichtig an ihre Brust geschlagen und sich der Sünde des Verbalismus — einem Stücke von der Erbsünde des Lehrerstandes — für schuldig erkannt hatten. Eben daraus, aus dieser tyrannischen Übermacht des durch die Verschmelzungen emporgehobenen und gehaltenen Gedankens von dem eigenen in so vielem anderen wiedergespiegelten Ich ergiebt sich auch die Erklärung für die oben erwähnte, fast wahnsinnige Sorge für das eigene Wohl, insbesondere die eigene Rettung bei einer etwa plötzlich hereinbrechenden Gefahr durch Feuer oder Wasser oder Zusammensturz. Es müssen unüberlegte, zweckwidrige, verderbliche Gedanken und Begehrungen das Bewusstsein erfüllen, weil durch den einen, wir können sagen — Massengedanken die übrigen Gedanken verdrängt, latent gemacht oder mindestens der sonstigen Klarheit und freieren Bewegung beraubt worden sind. So erweist der, wenn auch nur auf vorübergehende oder zufällige Merkmale hin entstandene Gedanke der Zusammengehörigkeit, d. h. der in der Masse gegebene Komplex von Verschmelzungen sich gleich einer blinden Naturmacht wirksam, gemäss dem ersten unserer Sätze vom Übergewichte der stärkeren Vorstellungen und Zustände über schwächere!

Kehren wir jetzt zu den grossen Objekten unserer psychologischen Analyse zurück. Es waren anschauliche, uns allen wohl bekannte Bilder aus dem Getriebe menschlicher Gesellung, wir könnten sagen, es waren Fragmente aus der Sozialpsychologie. Aber diese Psychologie erhob sich nicht über das Niveau der alten empirischen Psychologie: dieselbe zeichnete die zu-

sammengesetzten Bilder gleichsam als Individuen mit ihren verschiedenen Lebensäusserungen, der Ruhe und Bewegung, der Teilnahme und Gleichgültigkeit, der Thorheit, Roheit, Unberechenbarkeit, Kühnheit oder Feigheit, ihrem vielgestaltigen Egoismus: aber alles mehr als rätselhafte, ja unbegreifliche und widersprechende Eigenschaften. —

Für denjenigen, welcher dem Gange unserer Betrachtung aufmerksam gefolgt ist, sind die Rätsel verschwunden, an ihre Stelle eine Reihe von Naturereignissen als Resultate vorhandener Bedingungen getreten. Wie war das möglich? Einfach durch die Konsequenz des Gedankens, dass in dem Kollektivindividuum dieselben psychischen Gesetze vertreten sind, wie in dem singulären Individuum, eines Gedankens, welcher zuerst als ein kühner Griff, gleichsam als ein genialer Versuch in Herbart's psychologischem Hauptwerke, in der Einleitung zum zweiten Bande des Werkes: „Psychologie als Wissenschaft" an das Licht getreten[1]), seitdem aber durch die von Lazarus und Steinthal, den geistvollen Schülern Herbart's, seit länger als einem Vierteljahrhundert in der „Zeitschrift für Völkerpsychologie" mit einem hohen Masse von Scharfsinn und Gelehrsamkeit auf sprachlichem und historischem Gebiete siegend durchgeführt worden ist. — Im Lichte dieses Gedankens werden die späteren Darstellungen von Bildern aus dem geistigen Leben der „Massen" nicht bloss an Verständlichkeit, sondern auch an Interesse gewinnen.

Ganz andere Erfahrungen lassen sich an einer Anzahl von Menschen beobachten, die jahrelang ausschliesslich oder doch vorzugsweise als Masse zusammengehalten und vom übrigen Weltverkehre abgesperrt sind. Es zeigt sich da, auch wenn die Elemente noch so roh, ja, wenn sie unter sich heterogen waren, eine überraschende Fähigkeit des Menschen, sich unterzuordnen, eine im Gegensatze zu seiner natürlichen Ungebundenheit stehende Gelehrigkeit und Fügsamkeit unter noch so äusserliche Gesetze, als ob er von der Natur dazu bestimmt wäre, dass wir so sagen,

[1]) Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Band II, Einleitung S. 1—36.

herdenweise zu leben. Überall, wo eine solche Menge durch irgend welche Veranstaltung gewohnheitsmässig auf längere Zeit ein abgeschlossenes Ganzes bildet, wie z. B. in Kasernen, Fabriken, Erziehungsanstalten, Schulen — da bemerkt man alsbald aufs deutlichste die Wirkung eigentümlicher Massengesetze. Bestimmte Sitten und Gebräuche, Gesinnungen und Handlungsweisen, eine Art Komment, der sich bis auf alle Äusserlichkeiten, auf Geberde und Sprache erstreckt, das alles verbreitet sich ohne Absicht und Veranstaltung mit Notwendigkeit über alle Glieder der Gemeinschaft und assimiliert sich in kürzester Zeit auch die fremdartigsten Erscheinungen neu Hinzutretender zu ihrem Kollektivhabitus. Der Einzelne kämpft fast immer vergeblich mit seiner Besonderheit gegen den Charakter der Masse, sei dieser auch noch so tief unter dem seinigen. Nicht nur dass er den Gesamtcharakter nicht beeinflussen kann, vermag er auch gewöhnlich seine eigene Individualität auf die Dauer vor jenem nicht zu retten. Erst wenn er völlig in die Masse übergegangen ist und ihr Gepräge angenommen hat, wird es ihm nach Mass seiner individuellen Überlegenheit gelingen, aus der Masse heraus derselben eine neue Richtung zu geben.

Wir haben also auch hier die physikalischen Kräfte: Kohäsion und Trägheit, aber in erhöhtem Masse. Denn zu den Ursachen, die bei der zufällig und vorübergehend versammelten Menge wirkten, kommt hier der Faktor der Zeitdauer, der ins Zeitliche übertragene Massenbegriff, den wir Gewohnheit nennen, multiplizierend hinzu.

Ist schon für den Einzelnen die Gewohnheit eine Macht, die man unter alten und neuen Völkern eine andere Natur genannt hat, deren Wirkung man also so hoch angeschlagen hat, als die der anerschaffenen Qualität, ist sie in der That die Massenwirkung der in grosser Zahl gleichartig nacheinander erlittenen oder ausgeübten Einflüsse, so haben wir in den Gewohnheiten unter einer gleichartigen Menschenmasse gewissermassen die höhere Potenz solcher Wirkungen vor Augen.

Die Gewalt, welche ein solcher durch die Zeit konsolidierter Massencharakter auf die Individuen übt, lässt sich an vielen einzelnen Fällen aufs interessanteste nachweisen. Der Erzieher

hat dazu in Schulen und noch mehr in geschlossenen Pensionaten täglich Gelegenheit. Ein Knabe aus fremdem Himmelsstriche, von anderer Nationalität, Sprache, Erziehung, Sitte und Gewohnheit, mitten in der warmhaltenden Familie als einziges Kind erzogen, eigensinnig, genial, absonderungslustig und in allen Stücken wie immer möglich sonderbar, werde in den Schwarm der anderen Knaben geworfen. Nach Wochen, oft schon nach Tagen, ja Stunden, ist die Umwandlung bemerkbar. Er hat die Sprache, ja, den Dialekt und Tonfall der neuen Kameraden mit unbegreiflicher Schnelligkeit angenommen; ihre Sitten und Unsitten sind die seinen geworden; alles eigene verleugnet er nun ebenso sorgfältig, als er es zuerst herauszuheben schien; vor den zärtlich geliebten Eltern und Geschwistern versteckt er sich förmlich voll Scham unter die kaum bekannt gewordene Masse, und das alles geschieht nicht etwa unter Kampf mit Schmerz und Thränen, sondern in stillem unbegreiflich stetigen Prozesse. Gerade bei den lebhaftesten, eigentümlichsten Individuen geschieht das in der Regel mühelos und naturwüchsig, während schwächere, weniger ausgeprägte Naturen wohl langsamer und weniger entschieden von der Umwandlung ergriffen werden. Die Erklärung, ich möchte sagen: physikalische Analogie liegt nahe.

Lässt sich nun aber auch für diese Wirkung der gemeinsam lebenden Masse eine Richtung ausfindig machen? Nimmt sie regelmässige sittliche Formen an, strebt sie zu festen Gebilden oder neigt sie zur Ungestalt, zum Exzesse, zur Zersetzung?

Zunächst fällt es hier nur auf, dass ein Gesetz der Ausgleichung herrscht; eine Abebnung aller Ungleichheiten der einzelnen. Die intellektuellen und sittlichen Höhen und Tiefen verschwinden der Betrachtung, und ein gewisses Niveau scheint alle Eigentümlichkeiten verschlungen zu haben, wie die Kohäsion in einer Flüssigkeit auch zum Gleichgewichte der ebenen Oberfläche strebt.

Dieser Prozess mag grösstenteils dem Einzelnen unbewusst vor sich gehen. Aber auch dem Bewusstsein desselben mag es, da er einmal in dieser Masse eingeschlossen ist, das Geratenste scheinen, wenn er sich jeder auszeichnenden Besonderheit begiebt, an welcher Neid oder Spottlust der vielen sogleich einen Gegen-

stand finden würde. Und nicht einmal niedrige und hämische Gesinnung der vielen braucht ins Spiel zu kommen; eine Ausnahme von dem Gebrauche und der Gewohnheit aller erschiene ganz natürlicherweise als anmassend, als ein Vorwurf gegenüber der stillschweigend sanktionierten Regel, als ein Verbrechen gegen die Majestät der Gesamtheit. Daher unter solchen die Rede: „Er will etwas besonderes haben" unmittelbar einem Verdammungsurteile gleichkommt. Aber, wie gesagt, es findet die Assimilierung gewöhnlich mühelos und ohne merkliche Aufopferung statt; wenigstens in allen den Fällen, wo der kompakten Masse schon ein Selbstgefühl innewohnt. Denn dieses Gefühl der Kraft und die Teilnahme an demselben pflegt den einzelnen meistens weitaus für den entbehrten Genuss seiner individuellen Eigentümlichkeiten schadlos zu halten.

Wo sich nun für das ganze äussere und geistige Leben eine solche grosse Gemeinschaft von Menschen, die nur aufeinander angewiesen sind, ausgleichen und jeder einzelne sich dem Ganzen anbequemen und unterordnen soll, da muss wohl natürlich ein ziemlich niedrig stehendes Mittelmass resultieren; denn der guten Begabungen sind immer viel weniger als der mässigen und schlechten, und so ist es nicht zu verwundern, wenn das Ganze in intellektueller Beziehung das Gepräge relativer Roheit hat, an welcher der Feinere, Beweglichere — vielleicht nicht einmal zu seinem Schaden — so lange er unter der Masse steht, teilzunehmen genötigt ist.

Ganz anders verhält es sich mit der sittlichen Gestaltung. Auch hier wird der oberflächliche Blick noch von Roheit zu sagen wissen und mit einem gewissen Rechte, da sich Intellektuelles eben von Sittlichem nicht völlig abtrennen lässt. Dieser Anschein von Roheit erscheint dem Aussenstehenden weit schlimmer als billig und verleitet ihn dann, das Massenleben als eine niedrige und unwürdige Art des Daseins für alle Fälle zu verachten.

Und doch ist diesem Leben in der geschlossenen Masse ein sittliches Moment ausschliesslich eigen, ein Moment von so hohem Werte, dass sein Mangel in der Erziehungsgeschichte des Menschen, sicher wenigstens des Mannes, nicht ungestraft bleibt. Denn was

das Massenleben, selbst in seinen rohesten Formen, mit Sicherheit leistet, ist eine gewisse Disziplinierung, die unabweisbare Forderung, dass sich der einzelne ihren Gesetzen bis zu einem gewissen Grade unterwerfe und zwar freiwillig unterwerfe. Jede Selbstbeschränkung ist eine sittliche That und darum nicht minder von sittlichen Folgen, wenn der Prozess der Selbstbeschränkung ein stiller, unbemerkter und allmählicher war. Gerade dadurch ist er desto eher zur dauernden Gewohnheit geworden. So wird jeder Beobachter bezeugen, wie auffallend oft ein Jahr Kasernenleben den eigensinnigsten Naturburschen verändern kann — nicht durch den Korporalstock, sondern den Massengeist — welche gesellige Tugenden nicht nur, welche sittliche Gewohnheiten ihm auch daraus erwachsen sind.

Dasselbe Schauspiel gewährt das schon erwähnte Schulleben. Mühelos wird der Knabe, an dessen hartköpfiger Natur alle Mittel der Familienerziehung gescheitert waren, von der Masse assimiliert und diszipliniert. Die ausnahmebildenden Naturen aber, über welche dieser Prozess der Masse keine Gewalt hat, sei es, dass sie in ihrer Eigenheit verhärtet, oder — was der häufigere Fall — dass sie zu weich und gestaltlos von Charakter waren, um einer Disziplinierung fähig zu sein — solche werden eben als monströse oder mangelhafte Personen durch das Leben gehen.

Es ist einleuchtend, dass von solchen Betrachtungen aus die vernunftgemässe Regelung aller derjenigen Erziehungssysteme hergeleitet werden muss, bei welchen überhaupt auf die Masse als Faktor gerechnet wird, sei er ein hilfebringender oder ein solcher, dessen Widerstand überwunden werden soll. Wie das eine oder andere möglich und praktisch gemacht werde, gehörte in ein Kapitel von der Massenleitung.

Der gütige Leser wird aus dem Bisherigen entnommen haben, dass die beiden Arten der Massen, von denen bis jetzt die Rede war, schon einen Fortschritt enthalten. Die erste, die sich fremde, zufällig zusammengelaufene, zeigte keine erheblichen Resultate, sondern war in der Regel schlechter als die Elemente, aus denen sie bestand. Von ihr konnte man sagen: *Singuli boni, universi pessimi.*

Die zweite Gattung der gewohnheitsmässig zusammengehal-

tenen Menge bewies doch schon, dass dieses Kollektivwesen einer Kultur fähig ist. Es bedurfte nur der Zeit zu einer stetigen Verwachsung der Elemente. Aber bei dieser Nähe der Leiber pflegte die Kraft der Individualität zu wenig Spielraum zu haben. Für eine gewisse Entwickelungsstufe des Menschen war das, wie angedeutet worden ist, ganz gedeihlich. Doch für ein ganzes Leben wäre diese Erscheinungsform zu stabil gewesen. Der Baum kann nicht immer in der Baumschule bleiben.

Eine dritte Gattung zeigt sich von hier aus als eine nahe liegende Möglichkeit, die durch bewusste Gedanken zusammengehaltene Masse. Ihr gehört der dritte Abschnitt unserer Betrachtung. —

Der aus dem „psychologischen Auditorium" an die oben mitgeteilten Thatsachen der Erfahrung herantretende Leser wird ohne unser Zuthun die Mehrzahl derselben sich zu deuten wissen, ohne in die wissenschaftlich unzulässigen Versuche unseres geehrten Beobachters zu verfallen. Wer darf sich gestatten, Erscheinungen und Gesetze aus der materiellen Welt in „Kohäsion und Trägheit" herbeizuziehen, wenn er mit dem Herbeigezogenen etwas mehr bieten will, als ein blosses Bild zur Veranschaulichung, wenn er von der Analogie auf die essentielle Gleichartigkeit schliessen will? Hüten wir uns vor einer solchen unerlaubten Überschreitung und besinnen wir uns, dass wir es hier 1. mit den bereits bekannten Verschmelzungen von Vorstellungen zu thun haben, 2. mit Reproduktionen solcher Vorstellungskomplexe, welche durch die Häufigkeit ihrer Wiederholung und die Vielseitigkeit der anderweiten Assoziationen an Kraft und Geschwindigkeit gewonnen haben.

Es liegt auf der Hand, dass die gleichzeitige Wahrnehmung einer Anzahl von Lebensäusserungen, wie Reden, Geberden, Mienen, Handlungen in einer Mehrheit von Menschen in einem jeden einzelnen eine feste kompakte Masse fest verknüpfter Vorstellungen erzeugt, dass diese so entstandenen Vorstellungsmassen in dem Gedankenkreise eine so überwiegende Macht ausüben, dass ihnen gegenüber das Abweichende, d. h. das Individuelle nicht ins Bewusstsein, d. h. nicht zur Geltung kommt. Somit erscheint wohl die ganze Masse wie ein Kollektivindividuum, welches keine anderen Gedanken hat, als die eben zu tage treten-

den. Dass aber, wenn längere Zeit vergangen und das Individuelle, wie ja das sehr leicht möglich, teils durch Hinzutreten gleichgearteter Individuen oder besondere Lebensschicksale unterstützt und reproduziert worden ist, dieses letztere bald langsamer, bald schneller hervorbricht, ergiebt sich aus denselben Prinzipien. Dasselbe gilt von der bekannten Erfahrung, dass der dem Individuum aufgeprägte Charakter der Masse sehr oft kein bleibender ist, sondern, wenn die korporativen Einwirkungen längere Zeit nicht stattgefunden haben, wieder verblasst, endlich verschwindet.

Um aber die Verstärkung der obengenannten Einwirkungen durch die Gewohnheit zu begreifen, dazu bedarf es keineswegs der Hinzunahme eines so wenig fassbaren Gedankens, wie es der oben aufgetretene ist: „Gewohnheit sei der ins Zeitliche übertragene Massenbegriff, welcher multiplizierend hinzutrete.“ Die Gewalt der Gewohnheit, welche der Mensch seine Amme nennt, beruht gleichfalls auf Verschmelzungen der Vorstellungen: es müssen aber hier eigentümliche, freilich nur im Zusammenhange der wissenschaftlichen Entwickelungen der Psychologie vollkommen verständliche Verzweigungen der Gedankenreihen hinzugedacht werden, welche bald dem Gebiete der Leibesempfindungen, bald demjenigen der verschiedenen Sinne entstammen. Überall verschmäht die exakte Psychologie den Gebrauch physikalischer Begriffe als einen Missbrauch.

Vielleicht ist dieser Ausdruck zu speziell für die grosse Menge von Erscheinungen, welche darunter begriffen werden sollen. Ich wollte darunter im Gegensatze zu den Massen, welche ihren Zusammenhalt einer äusseren Schranke verdanken, alle jene selbstgewählten Verknüpfungen verstanden wissen, deren Band eine Anschauungs- oder Gefühlsweise, eine Meinung oder Gesinnung, eine Absicht oder ein Ziel ausmacht.

Da bilden denn einen Übergang aus der vorigen Art diejenigen Gemeinschaften, welche aus zeitweiligem Zusammensein das Gefühl der Zusammengehörigkeit auch noch in ihre Zerstreuung mitgenommen haben. Hierher gehören wieder Schüler einer Anstalt, Studenten, Bürger kleiner Städte, die sich noch als Nachbarn fühlen, besonders Glieder einer Gemeinschaft, die gemeinschaftlich ein bedeutendes Stück Leben durchgemacht haben, wie die Ge-

nossen einer grossen, gefahrvollen Reise, Kriegskameraden, Einwanderer. Die ihnen von aussen her mitgeteilte oder auch instinktartig in ihnen erwachsene Disziplin wird meistens ihre wirkliche Vereinigung noch lange überdauern und zwar desto länger und kräftiger, je edler das Band war, das sie verknüpfte. Denn die Kette, welche Galeerensklaven an einander schmiedete, wird den Gelösten bald und gern aus dem Gedächtnisse gelöscht sein. Doch was dem Menschen auch als einzelnem Sittliches und Tüchtiges aus dem Zusammenleben erwachsen ist, wird ihm in Pietät vor der Seele bleiben. Wer irgend das grosse Gesetz von der Kraft und Würde der Gemeinschaft mit Seinesgleichen erlebt hat, in dem geht es nicht leicht wieder unter. Es bildet auch in seinen individuellsten Äusserungen den Grund seines Handelns. Er wird auch, was er für sich selbst thut, immer mit einem edlen Hinblicke aufs Ganze begleiten. Hier liegen die Keime zum Sinne für die Familie, für das Bürgertum, die Vaterlandsliebe und alles Grosse in der Geschichte.

Nicht umsonst haben daher die konsequentesten Staatengründer und die Philosophen des Altertumes, denen der Staat letztes Ziel alles menschlichen Daseins war, auf eine gemeinschaftliche Erziehung der männlichen Jugend gedrungen, ja, der spartanische Gesetzgeber hat ein gemeinsames Mahl der Männer verlangt. Und als zur gefährlichsten Zeit unseres Vaterlandes der Verfall aller Bürgerkraft zu drohen schien, da hat als äusserstes Mittel der patriotische Philosoph der Neuzeit ganz ebenso die Massenerziehung in Vorschlag gebracht, damit vor allem wieder Bande entstünden, die zu einem Bürgertume erzögen.

Die Folge hat gezeigt, dass es dieses wohlgemeinten, aber immerhin sehr künstlichen Mittels im buchstäblichen Sinne nicht bedurfte, dass noch ideelles Massengefühl genug in der deutschen Nation war, beim ersten Anstosse ein ganzes Volk von Bürgern zu einer unüberwindlichen Mauer aufzubauen. Aber doch waren auch hierbei die grossartigen Wirkungen der bereits vorhandenen Gruppen, der Städte, der Universitäten, besonders des Heeres nicht zu verkennen.

Auch das neunzehnte Jahrhundert zeigte, nachdem es aus ungeheuren Gährungen und Wehen hervorgegangen war, seine

eigentümliche Tendenz zu Massenbildungen. Aber die alten Formen waren grösstenteils auf immer zerstört und die übrig gebliebenen fast zur Unkenntlichkeit umgestaltet. Das Streben unserer Zeit zur Association hat eine völlig veränderte Physiognomie. Unsere Vereine und Versammlungen, wo es nicht ganz künstlich und äusserlich zu gewerblichem oder erwerblichem Zwecke konstruierte Maschinen sind, kehren zuerst wieder zu der elementaren Form grosser Mengen zurück. So die Mehrzahl der heutigen Sänger-, Turner-, Schützenvereine und -Versammlungen, welche vermöge ihres ausgesprochenen Zweckes schwerlich zu ihrer gewaltigen Ausbreitung gekommen wären, hätte es nicht den Leuten im Blute gesteckt, sich versammeln zu wollen. Die Menge wollte nur erst wieder der Menge imponieren und hoffte, dass aus ihr dabei eine Masse, womöglich eine patriotisch bewegte Masse werde.

Was bei dieser Erscheinung bereits über die rohe Form und, man darf wohl sagen, die dürftige Künstlichkeit hinausgeht, ist die wahre und innerliche Massenerscheinung, die nämlich, welche allen jenen zu Grunde liegt, der unverkennbare, seines Zieles noch unsichere Trieb aller, sich zusammenzuschliessen und ins Grosse zu wirken, die Entwickelungskrankheit, welche in unserem Vaterlande seit einem reichlichen Menschenalter zur Krisis drängte.

Doch wir greifen vor. Es sollten noch die grösseren Gruppen erwähnt werden, deren Scheidelinien sich so seltsam und vielverschlungen über Länder und Völker hinüberziehen, die alten Stände: Adel und Klerus. Denn der dritte oder gar vierte Stand sind, wenigstens gegenwärtig und bei uns, keine Massenbegriffe von Dauer, sondern nur durch Gegensätze zeitweilig und sehr vorübergehend dazu gestempelt worden. Aber Adel und Klerus sind zwei Repräsentanten der eigentlichen ideellen Massenerscheinung und sind ebenso durch den grossartigen Masstab ihrer räumlichen Ausbreitung wie durch die zeitliche, eine vielhundertjährige Gewohnheit imposant. Über diesem Masstabe vergessen wir, dass es doch nur ein Band der Interessen ist, was diese Solidarität hervorbrachte und erhielt. Wir sind in Versuchung, etwas Ehrwürdiges, ja, Heiliges in ihnen zu erblicken, und wer einmal vor der Geschichte diese Ehrfurcht zu haben gewohnt ist, bleibt kon-

sequent, wenn er sich so echt historischen Mächten wie einem Göttlichen unterwirft.

Wie haben diese Massen im Verlaufe der Zeit gewirkt, wie haben sie ihre Macht allen Gegnern und Verächtern fühlbar gemacht, wie haben sie, unter wenig verschiedenen Formen, seit Anbeginn der Geschichte die Welt beherrscht!

Und wieder sind es die beiden Elementarkräfte der Masse: Zusammenhalt und Beharrung, die hier so mächtig wirken. Denn, dass hier gewisse Personen von der Natur bevorzugt geschaffen seien, diese weltlichen Vorrechte zu geniessen, dass dort einzelne Menschen der Gottheit und allen von ihr herfliessenden Gaben näher und zu Verwaltern derselben bestellt seien, konnte sich doch nur dadurch über die Zeit, wo solche durch Thaten, Geist und Herz hervorragten, hinaus Glauben verschaffen, dass es von vielen und dass es konsequent lange Zeiträume hindurch gesagt und behauptet wurde.

Freilich wurde die Wahrheit solcher Behauptungen vielfach nachträglich in gewissem Sinne wieder gerechtfertigt, indem die sittliche Wirkung der Gemeinschaft, sowie die der hohen Würde selbst sich wohl in einem edlen, ins Grosse thätigen Betragen und Handeln zeigen konnte. „*Noblesse oblige*" war lange Zeit und oft nicht vergeblich der Adelswahlspruch, und dass dem Priester seine Ordensdisziplin, wie auch die Höhe seines Berufes, eine übermenschliche Glorie verleihen konnte, würde man in der Geschichte mehr anerkennen, wäre nicht aus erklärlichen Gründen von jeher der Geist des Widerspruches mehr als billig wach gewesen. Ihre Grenze findet indes die eine wie die andere Erscheinung in dem natürlichen Verlaufe, der das Individuum schliesslich unfähig erscheinen lässt, die Last der Würde, die ihm ein Massenbegriff auferlegt hat, zu tragen und zu behaupten. Doch auch davon später.

Recht eigentlich gehören zur ideellen Massenbildung die Parteien als massenhafte Gruppierungen um eine Idee.

Wenn man sich einmal über den kindlichen Standpunkt erhoben hat, von dem die Parteien in einem Volke der Bösartigkeit und Streitsucht der Menschen zugeschrieben werden, die nun einmal nicht in Frieden und Eintracht mit einander leben wollen,

oder wo die entgegenstehende Partei des blindesten Irrtumes und der ausbündigsten Halsstarrigkeit beschuldigt wird, während die Partei, auf der man selbst steht, natürlich gar nicht für eine Partei gelten darf; ist man einmal darüber hinaus und ein wenig in die historische Betrachtung eingeweiht, so gewinnen die Parteien das hohe Interesse notwendiger, einander bedingender und ausgleichender Naturkräfte, die im hitzigsten Streite mit einander ohne es zu wissen, einmütiglich an der harmonischen Gestaltung der Zukunft arbeiten. Ihr Wesen ist der Gegensatz und eine ist durch die andere kräftig und am Leben. Wie oft hat eine Gewalt, nachdem es ihr endlich gelungen war, die Gegengewalt zu Boden zu werfen und zu töten; zu spät eingesehen, dass ihr zum eigenen Gedeihen der Gegner so nötig gewesen, als dem lebenden Organismus der auf ihm lastende Druck der Atmosphäre!

Dem Einzelnen ziemt es mit dem Einzelnen, so viel an ihm ist, verträglich zu leben. Für ihn gilt das Gebot der Nächstenliebe. Selbstverleugnung und Aufopferung für den anderen ist ihm die schönste Blüte der Sittlichkeit. Aber die Partei ist Masse und hat ein anderes Gesetz. Sie hat nicht nachzugeben, darf sich nicht vertragen. Ihre Aufopferung wäre Selbstmord und Verrat an ihrer Idee. Ihre Pflicht ist Selbsterhaltung bis zum äussersten.

Weil sie aber ein Massenbegriff ist, wirkt die Partei das Erstaunenswerte, dass sie den einzelnen beseelt und über sich selbst hebt, so dass er sein Privatinteresse und sich selbst freudig zum Opfer bringt, ein Märtyrer der Idee wird. Die Beispiele solcher sind ja zahllos, die sich wissentlich und willentlich aller äusseren Vorteile begeben und Elend und Verbannung vorgezogen haben, um der Partei treu zu bleiben. Nenne es Leidenschaft, nenne es Ruhmsucht, es ist immer — neben der Konsequenz, am Ergriffenen festzuhalten — der Odem des Massengeistes, der so stark machte. Fürwahr! Die Erfahrung bringt genug der Rätsel entgegen, welche Deutung erfordern. Diese Deutung, welche wir oben (S. 212 f.) für die gemeinsam lebende Masse versucht haben, müssen wir nunmehr für die ideell verbundene Masse geben.

Die Erscheinungen an der Menschen-Masse werden vielseitiger, nachhaltiger, grossartiger in dem Grade, als ihnen ein grösserer gemeinsamer geistiger Gehalt einwohnt. Wird vielleicht auch die

Deutung der Erscheinungen in demselben Grade schwieriger, ja vielleicht unausführbar? Mit nichten! Es lässt sich im Gegenteile behaupten, dass die Gesamtheit der hier in Frage kommenden Thätigkeiten im allgemeinen weniger des Wunderbaren enthält, als diejenigen, denen die Beobachtung der rohen Masse begegnete.

Halten wir fest, dass alle Massenerscheinungen nur dann und nur dadurch zu stande kommen, dass dieselben in jedem einzelnen Gliede, d. h. in jedem Individuum vorhanden waren. Muss dann nicht die aus disziplinierten Köpfen zusammengesetzte Menschenmasse gleichfalls als eine disziplinierte, als eine unter der Gewalt bestimmter Gedanken stehende sich äussern?

Was wir mit der kurzen Bezeichnung eines „disziplinierten Kopfes" meinen, ist durch die vorstehenden empirischen Betrachtungen verständlich. Wir nennen so alle diejenigen Individuen, in denen bestimmte Gedanken eine Herrschaft auf den übrigen Gedankenkreis ausüben, indem dieselben einigen Vorstellungen den Eintritt und das Verweilen im Bewusstsein verwehren, anderen dagegen ein Verharren und eine Zunahme an Einfluss gewähren. Wer im „psychologischen Auditorium" aufmerksamer Gast war, wird hier sofort an die dort erwähnten Verschmelzungen denken: dieselben sind die vorauszusetzende Ursache für die von jenen dominierenden Gedanken ausgeübte Gewalt. Sie, die dominierenden, sind nichts weniger als einfache Vorstellungen, sondern grössere Ganze, aus einer Verschmelzung vieler Teilvorstellungen entstandene Massenvorstellungen von grösserem oder geringerem Umfange, d. h. mehr oder minder grosser Anzahl verschmolzener Teilvorstellungen. Solche grössere Ganze finden sich in dem Gedankenkreise des nicht ganz rohen Menschen gar viele und in grosser Mannigfaltigkeit. — Man denke an die reichen Vorstellungskomplexe, welche Vorstellungen von Vorteil und Nachteil, Ehre oder Schande, Freundschaft, Familie, Beruf, Lebensordnung zu ihrem Inhalte haben, und man wird an ihnen sofort jene dominierende Gewalt wiedererkennen, aber mit Anwendung des wichtigen Begriffes der Verschmelzungen auch sofort verstehen. Denn wem sollte es noch wunderbar erscheinen, wenn verschiedene Individuen, je nachdem solche oder andere Hauptvorstellungen zahlreiche Verschmelzungen mit anderen eingegangen haben, in ihrem Bewusstsein

einen verschiedenen Inhalt als den tonangebenden tragen: wenn jene Vorstellungen die ihnen nicht harmonischen, die feindlichen, Vorstellungen verdrängen, die harmonischen aber kraft der Innigkeit der Verschmelzung reproduzieren, d. h. ins Bewusstsein rufen und in demselben erhalten? Diese Vorgänge können wir nicht besser zusammenfassen, als unter dem Begriffe einer Ausübung von Zucht der Gedanken, denjenigen aber, welcher in höherem oder geringerem Grade solche Zucht der Gedanken sehen lässt, am kürzesten als einen mehr oder weniger „disziplinierten Kopf" bezeichnen.

Von diesem Standpunkte aus lassen sich die vielen hierher gehörigen Möglichkeiten von Erscheinungen übersehen. — Da kann es bald ein Vorteil mit seinen Bedingungen und Schwierigkeiten, bald die Massenvorstellung der Armee oder der Schule, bald eine Antipathie oder ein Plan sein, was in dem einzelnen Menschen zum mächtigen Gedanken herangewachsen ist, immer wird der übrige Gedankenkreis einen Einfluss erfahren, welcher als eine Art von Regierung oder Disziplinierung erscheint. Ist aber der Bau und Inhalt des Gedankenkreises von einer kleineren oder grösseren Anzahl von Menschen gleich oder ähnlich und verwandt, was kann anders erwartet werden, als dass alle unter der Zucht eines mächtigen Gedankens stehen, sobald dieser Gedanke in Wort oder That einen Ausdruck gefunden und somit bei den übrigen die Reproduktionen veranlasst hat?

Ein solcher reproduzierender Einfluss auf die übrigen kann selbstverständlich von jedem in der Masse ausgehen: am häufigsten, schnellsten und nachhaltigsten aber von einigen wenigen, gleichsam von vornherein besonders bevorzugten Naturen. So sagt die Erfahrung. Und die Deutung? Dieselbe liegt nur zu nahe für jeden Beobachter, welcher einen der Fundamentalsätze anzuwenden versteht, den Satz von der verschiedenen Stärke und dem Übergewichte der einen Vorstellung über die andere nach dem Masse ihrer Stärke. Die Angesehenen, Einflussreichen unter den Menschen sind eben solche, deren Gedankenäusserungen teils wegen ihrer Richtigkeit, teils wegen der vielen mit ihnen vereinigten Hilfsvorstellungen aller Art als besonders stark, als wohl unterstützt und begründet, kurz als überlegen, oft in mehrfacher Hin-

sicht, sich angekündigt haben. Solche Unterschiede im Einflusse auf die Gedanken anderer zeigen sich denn auch überall, wo eine Mehrheit bei aller inneren Verwandtschaft doch verschieden ausgestatteter Menschen sich zusammenfindet und infolge gemeinsamer Erfahrungen, sei es in Freude oder in Leid, sei es bei ernstem Werke, sei es auf einer Reise, zu einem mit vielen gleichen Erinnerungen ausgestatteten Ganzen dann zusammenschmilzt, weil in jedem einzelnen zu unzähligen Malen dieselben Vorstellungen, Gefühle, Strebungen sich verknüpften und zu gleicher Zeit von dem einen an den anderen der Ausdruck derselben in Wort und Geberde wahrgenommen wurde.

Dem kundigen Leser wird in diesen kurzen Andeutungen nicht entgangen sein, dass wir die hochwichtigen Thatsachen der Geschichte, welche an die Entstehung und Ausbildung der Stände sich knüpfen, angedeutet haben. Der mit Herbart Vertraute wird auch der Grundzüge gedacht haben, welche Herbart's Meisterhand als die Anfänge einer Psychologie der Gesellschaft in der Einleitung zum zweiten Teile des grossen psychologischen Hauptwerkes gezeichnet hat. Wir unserseits führen heute die aufgezeigten Grundgedanken nicht weiter aus, in der Hoffnung, dass unsere Hinweisung auf jene Gegend der Psychologie nicht verhallen werde. Indessen können wir uns nicht versagen, auf eine spätere analytische Betrachtung eines hochwichtigen psychologischen Problemes hinzuweisen, welches wir im Obigen gestreift haben, das ist das Problem von Entstehen und Wirksamkeit des gesellschaftlichen, des Massen-Ichs. Wir alle kennen den Ausdruck desselben in dem sprachlichen Zeichen des „Wir“: wir kennen aber auch die enorme Bedeutung des Wir in der Entwickelung des einzelnen wie in der Geschichte der kleinen und grossen Genossenschaften überhaupt, der Staaten und Kirchen insbesondere: an die nähere Beleuchtung dieses Problemes gedenken wir näher heranzutreten, nachdem wir zu den Betrachtungen unseres Freundes über die Masse das letzte Stück hinzugefügt haben.

Wir sehen an der Geschichte der Parteien auch wieder klar, welche Rolle immer noch bei aller Geistigkeit der Interessen der physikalische Faktor, die Wucht der Zahl, spielt. Nicht so sehr mit dem Palladium ihrer Idee, als mit der Massenhaftigkeit argu-

mentieren zumeist die Parteimänner. Den Vorwurf, dass er mit seiner Meinung vereinzelt stehe, erträgt kein Politiker. Nicht sowohl diese Meinung, als dass er eine Masse hinter sich habe, sucht er zu beweisen. Das gewöhnlichste Manöver des Ministers ist, zu verbreiten: „Es sind nur wenige exaltierte Köpfe, die Masse des Volkes will das Gute." — Und die Oppositionspartei rächt sich dafür, indem sie sagt: „Die kleine Kamarilla sei es, die dem grossen Volke seine Rechte vorenthalte." — In der Regel ist eins so unwahr als das andere. Die Regierung pflegt ihre Masse — wenn auch vielleicht hauptsächlich die passive, indifferente, zu haben, die ihr immerhin genug Stabilität giebt. Ebenso gut pflegt der Widerspruch oder doch die Wachsamkeit für die Einhaltung der Rechte und Freiheiten ihre Masse in der Bevölkerung zu haben.

Deshalb ist auch der Kampf der Prinzipien ein viel mehr physischer, als man glauben könnte. Es wird beständig gezählt. Aber wie in den Kriegen zivilisierter Völker nicht bis zur Aufreibung eines Teiles gefochten wird, sondern lange vorher eine Abschätzung zu entscheiden pflegt, so sehen wir auch Minister zurücktreten, wenn auch erst das Barometer erkennen lässt, dass der Überdruck eintreten wird.

Als man im Verlaufe der Staatskunst die ursprünglichen und naturgemässen Vorgänge ihrer Roheit zu entkleiden suchte, geriet man auf den Konstitutionalismus. Er soll das ins Freie sublimierte, destillierte Massenprinzip enthalten. Die Massen sollen, je nach direkter oder indirekter Wahl, nach ein- oder zweimaliger Zusammenziehung ihre Quintessenz als Vertretung ausscheiden. — In dieser hofft man, die numerischen Faktoren der Masse in unveränderten Mischungsverhältnissen und doch in kompendiöser Form zu besitzen. Die Masse soll sich ihrer elementarischen Wucht zu gunsten ihrer Repräsentanten begeben, welche zu anderen Vorteilen auch noch den gebildeter Individuen zu gewähren versprechen.

Aber wie die grossen Naturgewalten nicht immer und für alle Fälle durch unsere Rechenkunststücke gebändigt werden, wie bei all' unserer Kunst und Wissenschaft Sturm und Orkan, Feuer und Erdbeben unsere Menschenwerke bisweilen noch übermächtig

behandeln, so ist auch der Konstitutionalismus, sei er zugespitzt, wie er wolle, nicht für alle Fälle ausreichendes Sicherheitsventil. In bewegten Zeiten sehen wir die Kammerverhandlungen selbst, welche mit geistigen Waffen geführt werden, weit an Wichtigkeit hinter die Wahlen zurücktreten, in denen die Masse nach ihren wenigen grossen Stichwörtern auftritt und handelt.

Zu den grossartigsten Parteierscheinungen in der Geschichte gehören gewiss die unter dem Namen der religiösen auftretenden.

Wie weit Religion selbst, die innerliche Kraft, einer Masse angehören und in ihr als der Masse leben könne, möchte eine der schwierigsten Fragen sein. Wenn die Religion in dem Gefühle der menschlichen Unzulänglichkeit ihre Wurzel hat, in welchem der Mensch nach einer mächtigeren Hilfe ausschaut, wenn er sich in allen seinen Lagen abhängig weiss, hier bedroht und gefährdet, dort beschützt und gerettet, vor allem aber gegen den inneren Feind, die Schuld und ihre Folge, nur nach einer Seite Rat und Hilfe sieht, der ausserweltlichen: so sollten wir denken, dass solche Empfindungen von allerindividuellster Art seien. Schon die Grenze der äusseren Übel, den Tod, hat jeder als einen Vorgang zu erwarten, der ihn einsam trifft, wie viel mehr hat die Schuld, das innere Übel, ihr Absonderndes, Vereinzelndes. Das Gewissen ist kein Massenbegriff. Es duldet keine Übertragung auf andere: es ist das Eigenste, Einzelnste. Es giebt kein Massengewissen. Im Gegenteil ist das Verstecken unter die Masse eine Ausflucht gegen das Gewissen und zwar eine vergebliche. Aber diesem Trugschlusse, als lasse sich die Schuld zu einem gemeinsamen Übel machen, gegen das gemeinsame Hilfe am Platze sei, begegnet man in der Geschichte so oft. Immer haben sich die Menschen gegen die Schuld in Bündnisse zusammengethan, haben mit ihren Gottheiten Kollektivpakten gemacht und in der Masse gesucht, was dem einzelnen so schwer fiel.

Es ist das bei dem kindlichen Standpunkte roher Völker nicht so unbegreiflich. Wie das äussere Übel ihnen in der Empfindung alles auf eine Gruppe trat, so auch das innerliche Böse. — Sie warfen es damit ausser sich und schufen sich zu ihrer Befreiung einen Dualismus zwischen der schlimmen Macht, die sie objektiviert hatten und der wohlthätigen, deren Hilfe sie be-

durften. — Und wenn auch die Phantasie personifizierend wirkte, immer behielten diese Gewalten, wie sie der ganzen Masse der Menschheit oder doch des bestimmten Volkes gegenüber standen, selbst das Massenartige, was in ihrem universellen Ursprunge lag. Im Polytheismus wirken durch alle Mannigfaltigkeit im Ganzen die alten dumpfen Naturgewalten auf die sich als Masse fühlenden Menschen fort, obschon sich nicht leugnen lässt, dass mitunter in sprechenden Zügen einmal das Individuelle der persönlichen Gottheit hervorblickt.

Bei allen Massenreligionen spielt der Kultus eine Hauptrolle. Es werden Gesetze, Regeln, Gebräuche, stehende Formen und Typen vereinbart, befestigt und nach manchem Konflikte mit der Wucht der Massenautorität als kanonisch gestempelt. Der einzelne fühlt sich beschwichtigt und sicher; wenigstens lässt er sich's überreden. „Sind ja so viele da, die es glauben, warum soll ich's nicht glauben?" — Seine Zuflucht und sein Trost ist: „Man richtet mir nichts anderes an, als den Genossen allen." Besonders in der Schuldfrage sind die Leute gar geneigt, mit allen andern zu gehen und mit Strafe zu leiden, weil und wie sie mit gesündigt haben, vielleicht nur aus der Vorstellung heraus, bei einem summarischen Verfahren könne es denn doch den einzelnen nicht gar zu schwer treffen.

Mit den Parteien im eigentlichen Sinne sind aber die Massenäusserungen der gesellschaftlich lebenden Menschen bei weitem noch nicht erschöpft. Es existieren noch zahlreiche Arten ideeller Massenbildung, die kaum noch äussere Form und Konstitution besitzen oder ganz gehaltlos leben, die, durch unfehlbare Bande verwebt, die politischen, sozialen und religiösen Genossenschaften mannigfach kreuzen. So kann Übereinstimmung irgend einer Lebensweise, z. B. das Beharren in einer althergebrachten, oder auch das Aneignen eines neuen Stiles ganze Gruppen stillschweigend vereinigen, sodass sie unvermerkt zueinander mehr Vertrauen und Hinneigung haben, als zu den übrigen Mitbewohnern. Aber selbst flüchtigere Ereignisse haben häufig diese parteibildende Wirkung.

Ein Autor, eine Kunstrichtung, zumal eine musikalische, spaltet oft die halbe Welt in getrennte Feldlager. Oft hat schon

eine Sehenswürdigkeit oder eine lächerlich unbedeutende Kleinigkeit des Tages ihr Publikum. Aber dieses Publikum fühlt sich stark wie ein Held. Es trotzt seinen Verächtern. Es stärkt sich an seiner Masse und weiss sich etwas damit, Masse zu bilden. Bisweilen wächst es lawinenhaft über Städte und Länder. Manchmal macht ein solches leichtlebiges Phantom die Weltreise, um schnell wieder zu verlöschen, wie es erschienen war. Unter tausend Gestalten durchflutet derartiges die Länder der sogenannten hohen Zivilisation, die der heutzutage über die Welt verbreitete Stoff für jede Massenerscheinung ist. Alles, was Mode heisst, beziehe es sich nun auf Leben, Kunst, Genuss, Kleidung, Sprechweise, gehört hierher. Was bei der Noblesse als Sport epidemisch wird, was von Amerika zumal als Humbug eingewandert, so gern die erschreckendsten Dimensionen annimmt, was aber auch zu anderen Zeiten grassierte, bald ein ganzes Volk trieb, sich mit einer theologischen Abstraktion, bald mit einer philosophischen Streitfrage abzuquälen, dann aber wieder einem alles verachtenden Leichtsinne zu huldigen — alles dieses sind nur einzelne Beispiele für den ungeheuer mächtig wirkenden Trieb der Menschen, Massen zu bilden, sich in Massen zu fühlen und mit der Masse hin und her treiben zu lassen.

Es ist recht interessant, die Geschichte der geistigen Epidemien zu verfolgen, obschon der Gesamtcharakter derselben sich zu allen Zeiten sehr ähnlich gewesen ist. Die spezielle Art indes und das Mass ihrer räumlichen und zeitlichen Ausbreitung ist bezeichnend für die verschiedenen geschichtlichen Zustände. Während sie in gewissen Perioden sehr stetig und zäh geblieben, lösen sie sich in anderen wieder rasch ab. Wie fest hatte sich der Hexenglaube gesetzt, wie hartnäckig wiederholten sich die fruchtlosen Versuche der Alchymisten! Und wie flüchtig gleitet jetzt ein Humbug wie der fast vergessene des Tischrückens über die Erde! Das liegt nicht etwa an unserer Aufklärung, sondern an der grösseren Versabilität unserer Massen, denen sich seit der ersten französischen Revolution allmählich auch ein beweglicheres Tempo mitgeteilt hat. Die mächtigen neuen Verkehrsmittel haben dann diese Massen wieder in Fluss gebracht. Was in früheren Zeiten lokalisiert war, pflanzt sich jetzt alsbald über alle Länder-

grenzen fort; aber es sind doch immer die alten ewigen Massen, und ihre physikalischen Eigenschaften werden sich immer im Gegensatze mit der Moral und dem Intellekt des Individuums manifestieren. Darum erscheint den kritischen Geistern die Tagesgeschichte so leicht als Geschichte der menschlichen Verirrungen, darum hat das Genre der Witzlitteratur gegenwärtig einen so unerschöpflichen Stoff an der verkehrten Welt.

Und doch ist es ganz ernsthaft genommen nicht Verirrung, sondern eigentliche Natur der ganzen Masse, welche zu einer Zeit die Welt füllt, dass sie sich in ihrem unbehilflichen Ungestüme in eine Einseitigkeit verrennt.

Aber um nicht bei den kleinlicheren oder gar bei den barocken Äusserungen des herrschenden Massengeistes stehen zu bleiben, sei doch auch noch einmal sein ehrwürdiger Charakter betont: Nicht umsonst kommt Moral von mos und Sittlichkeit von Sitte. Sich von der herrschenden Gewalt der Zeit assimilieren zu lassen, in allen gleichgültigen Dingen ihr zu folgen und nicht mutwillig wider sie zu verstossen, ist für den einzelnen nicht bloss mehr Klugheitsvorschrift, sondern eben sittliche. Er vermag nur in der Masse und durch die Masse zu wirken, wenn er ihr gleichartig war und ihre wohlthätige Disziplin genossen hat. Im kleinen wie im grossen wirkt der Massengeist höchst wohlthätig, wenn er wie ein äusseres Gewissen über der Lebensführung jedes einzelnen wacht. Was unter Schülern ein guter Klassengeist, in der Zunft Korporationsgefühl, in der Armee militärische Ehre, das ist in der bürgerlichen Gesellschaft öffentliche Meinung, das Analogon des Gewissens in der Gesamtheit, im Grunde freilich wieder eine Wirkungsweise des Kohäsionsgesetzes. Wie der sokratische Dämon ist dieselbe auch mehr passiv als aktiv, sie warnt und bewahrt mehr, als sie antreibt. Wie das Gewissen ist auch die öffentliche Meinung Gottes Stimme genannt worden: *vox populi, vox dei.* — Wie das Gewissen gedeiht sie auch nur bei reiner stetiger Pflege. Wie mancher Periode, wie mancher Nation war in Verwirrung und Verkehrung aller Verhältnisse die öffentliche Meinung verloren gegangen, und wie schwer und langsam war sie wieder zu erziehen!

Dass endlich auch die Völker als kompakte Massen anzu-

sehen sind, versteht sich wohl von selbst. Wie sehr man gewöhnt ist, eine Nation als Individuum zu betrachten, deutet schon der weit in den Sprachen verbreitete singularische Gebrauch: der Franzose, der Däne an. Während die Franzosen Virtuosen des Massenbewusstseins genannt werden können, indem bei ihnen alle Lebensäusserungen ins Grosse, Gemeinsame münden und jeder in dem Massenbegriffe der Gloire lebt und webt, fehlte bisher den Deutschen dieser Trieb in auffallender Weise. Man sollte sie deshalb nicht so viel schelten, denn sie haben es als Volk nicht verschuldet, und die Gründe, weshalb bei uns so viele Bedingungen fehlen, sind bekanntlich sehr komplizierter Art. Aber es ist nicht zu leugnen, dass der Erfolg, das grosse Gericht der Geschichte, nach diesem Kriterium bestimmt ist. Denn ohne Zweifel entscheidet es die Machtfrage, und sie ist in der Weltgeschichte die Kardinalfrage.

Es giebt in der Menschenwelt kein Individuum im strengen Sinne, keinen, der nicht teil an irgend einer Art von Massenleben nähme; ja, es ist unmöglich, uns auch nur mit der Vorstellung in das Bewusstsein eines wirklich einzelnen zu versetzen. Denn von frühester Kindheit haben nicht nur die Einflüsse der Nächsten, der Eltern, Geschwister und Gespielen, es hat auch der ganze Geist der Umgebung, ja, der Menschheit auf uns gewirkt und unser Sein und Denken mit so viel Resultaten der fertigen Bildung angefüllt, dass es leichter möglich ist, das eigene Gepräge ganz zu verlieren, als es rein zu erhalten. Schon mit der Sprache, mit welcher wir des freien Bewusstseins teilhaft werden, überkommen wir die ganze Ablagerung alter und neuer Massenbildung, und erst lange nachdem wir uns in dieselbe eingelebt haben und damit ein Teil der Masse geworden sind, taucht uns wohl die Erinnerung wie von einer Präexistenz auf, dass wir Rechte auf individuelle Gestaltung unserer Bildung gehabt hätten. Das individuelle Sein ist also nicht erstes, sondern letztes Stadium unserer Metamorphose. Es ist der Siegespreis des Selbstbewusstseins, das sich durch alle Masseneinflüsse durchgekämpft hat. Aber die Keime der Individualität sind gleich vorhanden. Der unveräusserliche Anspruch erscheint schon naiv im Eigensinne des Kindes, das seinen Willen einer Welt entgegensetzen zu können glaubt.

Wille ist hier nicht ein einzelner Wunsch, ein Begehren, sondern das Centrum eines neuen eigenen Seins, das sich nach seinem Gesetze geltend machen und schrankenlos ausdehnen möchte. Man beobachte nur ein solches unerzogenes und unverzogenes Kind bei seinen ersten Erfahrungen. Welche Verzweifelung, wenn es zuerst den Widerstand der Aussenwelt erfährt; wie es da, gleich dem gefangenen Tiere, stürmisch die Stäbe des Gefängnisses prüft, nach welcher Seite sein Wille einen Ausweg fände, wie es ablässt und wieder und wieder beginnt, bis es in Erschöpfung zusammenbricht. Solch' ein Kampf ist keinem erspart. Glücklich, wenn nur die ehrwürdigen Schranken der Natur und die eben so natürlichen Massenschranken des Menschheitlichen und nicht die willkürlichen eines Gegeneigensinnes zu solchen ersten Erfahrungen verholfen haben! Wem man sie aber ersparen wollte dadurch, dass man ihm die Naturschranken und die menschlichen in der Jugend polsterte, in dem erwächst nicht etwa eine starke Individualität, sondern er verkrüppelt wie der Schmetterling, dem man das Auskriechen durch Ablösen aller harten Umhüllungen der Puppe erleichtern wollte. Sein Wille bleibt zugleich masslos, zugleich unkräftig, wie es der Römer in dem schönen Doppelbegriffe *impotens* ausdrückt: in Leidenschaftlichkeit seiner nicht mächtig und — schwach.

Die Musterbilder dazu liefern uns jene geschichtlichen Personen, welche durch Geburt oder frühes Schicksal auf die schwindelhohen Punkte gestellt waren, wo ihr Wille keinen Widerstand ringsum mehr fand. Es ist die furchtbare Lehre der römischen Kaisergeschichte, dass das schrankenlose Individuum zum Ungeheuer oder Narren werden muss.

Die Wechselbeziehungen zwischen Masse und Individuum sind nun mancherlei, und wir finden von dem Individuum an, das sich so viel als möglich in sich selbst verschlossen, starr gegen die Masseneinflüsse verhalten will, zu dem, welches sich passiv denselben überlässt, und weiter zu jenem, welches sich der Masse verwandt fühlt und freiwillig mit ihrem Strome treibt, bis zu dem, welcher Gewalt und Herrschaft über sie zu gewinnen geboren ist, noch ein neues genus: wir können sie die individualisierte Masse nennen.

Die meisten Menschen lassen sich vom Strome der Masse treiben. Sie helfen die Masse bilden und sind in derselben in ihrem Elemente. Zwar glauben sie das keineswegs, und jeder hält sich für eine kraftvolle, runde, originelle Persönlichkeit. Er fühlt seine Kraft, seine Leichtigkeit der Lebensführung, seine Bedeutung nach allen Seiten hin. Aber seine Bedeutung ist erborgt, zu diesem Kraftgefühle hat ihn nur die Homogenität mit der mächtigen Masse angeschwellt. Leicht bewegt er sich wie der Tropfen mitten in der Flüssigkeitsmasse, der durch den Gesamtdruck von allen Seiten in indifferentem Gleichgewichte gehalten ist und nicht wie ein Grenzpunkt zu kämpfen hat.

Solche Menschen leben hauptsächlich ein Leben der Gattung. Einsam würden sie zu bedeutungslosen Nullen herabsinken, ja, schon zum wahren Dialoge sind sie unbrauchbar. Aber in ihren Korporationen, dahin passen sie, und wenn sie sich darin auch streiten, auch auszeichnen und sogar absondern möchten, zur Probe auch einmal einen originellen Eigensinn haben, so ist doch das nicht so ernst gemeint. Sie wollen nicht beim Worte genommen sein. Die Masse ist zu sehr ihr Element, als dass sie sich ausser derselben selbst ertragen könnten. Wir sehen solche Menschen auch immer in der Mehrzahl handeln. Hierher gehört die schöne Stelle aus Wilhelm Meister, wo es von Rosenkranz und Güldenstern heisst: „Das, was diese beiden Menschen sind und thun, kann nicht durch einen dargestellt werden. — Es sollten ihrer wenigstens ein Dutzend sein, wenn man sie haben könnte; denn sie sind bloss in Gesellschaft etwas, sie sind die Gesellschaft, und Shakespeare war sehr bescheiden und weise, dass er nur zwei solche Repräsentanten auftreten liess.“

Es besteht eine so seltsame Wechselwirkung zwischen ihnen und der Masse, dass schwer zu sagen ist, ob sie der Masse den Eindruck des Unbedeutenden, Charakterlosen, Perfiden, Viel- und Nichtsthuenden gegeben haben, oder ob sie diesen Charakter ihrer Erziehung durch diese Masse erst verdanken. Und diese Masse ist nicht etwa die Pöbelmasse, wie überhaupt eine sichtbare Schicht, sondern die unsichtbare Gemeinde der Gewöhnlichkeit, die über die ganze Erde verbreitet ist und deren Macht auf ihrer ungeheuern Verbreitung, auf ihrem zähen Widerstande, auf ihrer

Unzerstörbarkeit beruht. Wie weit ihr jeder, auch der beste, seinen Tribut zahlen muss, ist in dem bekannten schönen Goetheschen Denkspruche auf Schiller zugestanden: „Und hinter ihm lag — was uns alle bändigt, das Gemeine."

Aber zu den Getriebenen und Geschobenen, die den grossen Triumphzug der Gewöhnlichkeit bilden, gesellen sich auch noch viele freiwillige Begleiter. Es sind die, welche von der Masse leben. Sie verachten vielleicht im Innern die Masse, aber sie leben von ihr und darum gehen sie mit ihr und lassen sich von ihr stossen und formen. Es sind die Menschen des Tages, die Schmeichler der Masse, das Gros der Schriftsteller und Journalisten. Um ihres Brotes willen dürfen sie nicht besser und klüger sein, als die Masse, die sie nährt. Es ist oft erstaunlich, wie sehr sich ihre Ansichten, Gesinnungen, ja, ihr Stil aller Selbstständigkeit und Originalität entschlagen kann, um nur ihrem Publikum ganz mundgerecht zu sein, sodass sie selbst zu Formeln der Masse zu werden scheinen.

Auch im täglichen Weltverkehre giebt es noch eigentümliche Vertreter des Massendaseins. Ich rede nicht von den ephemeren Menschen, welche eine Volksbewegung einen Augenblick an ihre Oberfläche spült, die, durch Keckheit mehr als durch Beruf und Begabung getrieben, die vom Zufalle gebotene Gelegenheit benützen, Vollstrecker des Massenwillens zu werden, um sich herostratisch unsterblich zu machen. Sondern die Geldfürsten meine ich, die als Centra und Herzkammern das Weltblut zirkulieren lassen. Auch sie sind Massenindividuen; denn vermöge des an sich toten Stoffes, der aber Äquivalent alles Wertvollen, aller Stoffe und Kräfte geworden ist, herrschen sie in grossen Kreisen trotz der Träger der Macht und der Idee. Auch bei ihnen fügt die Kohäsion die Masse zur Masse, auch sie bläht die Macht des Masseneinflusses zu einer Bedeutung auf, die über das Individuum hinaus geht und fast blosse Wertbegriffe aus ihnen macht. Genie und grosser Sinn kann sie, wenn er sich zur Geldmacht gesellt, wohl auch zu wirklichen Fürsten ihrer Zeit machen, die aus totem Stoffe organisches Leben schaffen. Aber ohne diese umgekehrte Midasgabe wird ihnen der erdrückende Reichtum zur Armut, wie dem unumschränkten Fürsten seine Macht zur persönlichen Ohnmacht, sein

Glück zum Verhängnisse, ein ebenfalls oft erörterter von der Menge nie geglaubter notwendiger Zusammenhang.

Wie wirken denn nun alle diese herrschenden Individuen auf die Masse? Jedes in seiner Weise. Wir beobachten solche Wirkungen im beschränktesten wie im grössten Kreise. Unter den Schulmeistern und Pfarrern giebt es virtuose Massenherrscher. Gehört es einerseits zu den Eigenschaften des guten Jugenderziehers, dass er seine Zöglinge individuell behandelt, so ist für ihn andererseits die Massenbeherrschung eine Kunst, und zwar eine, zu deren virtuoser Ausübung er geboren sein muss. Kann er sie üben, so wird seine Schar nicht von ihm dressiert und nicht bloss diszipliniert, sie wird von ihm individualisiert. Sein Geist und Wille geht auf sie über und wirkt aus ihr heraus. So haben sich Seelsorger ihre Gemeinden, so Schriftsteller ihr Publikum individualisiert. So hatte seiner Zeit Jean Paul seinen speziellen Leserkreis jeanpaulisiert, freilich auch Kotzebue und Clauren, *horribile dictu!* den ihrigen zurecht gemacht.

Dass aber auch ganze Völker bis zu einem gewissen Grade von einzelnen Männern individuelles Gepräge empfangen können, bezeugt uns der Einfluss Homer's auf die Bildung der Griechen oder der Lykurg's auf Geist und Sitte der Spartaner.

Soll nun zum Beschlusse der ganzen Betrachtung noch die Frage erörtert werden, wie die Masse zurück auf den einzelnen wirke, wozu sie ihn erziehe, so wird freilich sehr zu unterscheiden sein, welche der mannigfaltigen Massengattungen wir ins Auge fassen.

Von der Welt im geringen Sinne, vom sogenannten Publikum wird dann kein sehr vorteilhafter Einfluss zu rühmen sein. Die Welt will, dass der einzelne sich in sie schicke und das bisschen Gewandtheit und Klugheit, wozu sie ihn erzieht, ist selten mit einem Gewinne an Gemüt und Charakter verbunden. Denn die gemeine Welt lässt gern ihren Abdruck auf der Physiognomie dessen zurück, der mit ihr lebt. Die Welt bildet Leute, aber nur solche, die gerade wieder in die Welt passen. Die feine Welt zieht feine, verstockte, äusserlich glänzende, innerlich hohle Menschen. Sie will betrogen sein, die Welt, das entschuldigt die Betrüger. Ihre Geschöpfe sind eben dieser Rosenkranz und

Güldenstern, diese Dutzendmenschen. Eine tiefere Schicht der Masse, gerade die, welche den Grundton des grossen Publikums anzugeben pflegt, verhärtet auch noch das Äussere. Es ist für diejenigen Menschen, deren Beruf es mit sich bringt, mit der Masse zu verkehren, Expedienten, Schalterbeamte, Wirte u. dergl. ein doppeltes Ehrenzeugnis einer guten Natur, wenn sie bei innerer Gewissenhaftigkeit auch ein freundliches, gutmütig offenes Betragen bewahrt haben. Denn dem groben Klotze — das ist im Durchschnittsmasse die Masse — pflegt der grobe Keil nicht zu fehlen.

Andere Massen, die beschränkt zusammenlebenden, erziehen leicht zur Beschränktheit. So wird den Friedenssoldaten seine Kameradschaft, seine Kasernenwirtschaft in engen Schranken des Blickes halten. So ist der beschränkte Sinn der kastenweis lebenden Menschen sprichwörtlich.

Aber auch das Publikum pflegt seine speziellen Schüler schlecht zu erziehen. Spielt der Schauspieler für das grosse Publikum, so wird er, statt es über sich zu erheben, die Charakterlosigkeit desselben treulich zurückgeben. Und selbst der Künstler, welcher Art er sei, mag sich hüten, zu sehr nach der verwirrenden Menge zu sehen; sonst behandelt sie ihn, wie ihren Knecht, statt wie ihren Herrn, zumal wenn sie sich zur Clique formiert hat.

Und in noch grösserem Sinne ist es wiederum die Welt, die unsere Selbständigkeit fesseln und vernichten möchte. Denn wie die Erdmasse in ungeheurer Übermacht jeden Körper mit ehernen Banden an sich gefesselt hält und niemals freigiebt, so lässt uns auch die Menschenwelt ihre gefangenhaltende Macht fühlen. Aber ihr gegenüber ist der einzelne nicht völlig widerstandslos. Es lebt in ihm ein Punkt, der ihm, wenn er will, ermächtigt, gegen eine Welt zu stehen. Das zeigten die grossen Gegen-den-Strom-Schwimmer. Und was wäre ohne sie die arme Welt selbst? Sie stünde still ohne Galilei. Sie wäre in Armut und Gemeinheit versunken ohne Helden, wie Sokrates, wie Luther. Diese Welt ist's, die Christus überwinden lehrt, er, der selbst gegen die ganze Welt kämpfend dem armen Einzelmenschen seine Persönlichkeit wiedererobern half durch eine andere Anlehnung als die an die Masse.

Und doch giebt es ja wieder Masseneinflüsse, denen sich

jeder — am willigsten der Beste und Freieste — beugen wird und soll, Massenwirkungen, denen wir unsere Erziehung, denen wir am Ende gerade unsere Selbständigkeit verdanken.

Es ist schon oben von der edlen Wirkung des Gemeingeistes die Rede gewesen. Hier muss sein Einfluss in der Erziehung des Individuums noch einmal im Zusammenhange betrachtet werden. Die zwei grossen Erzieher des Mannes heissen Einsamkeit und Masse. Denn was man immer der Wirkung des berufsmässigen bewussten Erziehers zuschreiben und verdanken mag, so ist sein Einfluss ein künstlicher und geringfügiger gegenüber jenen zwei Gewalten.

Naturgemäss wächst das Kind in seinem ersten Lebensjahre in der Familie.

Ist aber einmal die Individualität so weit erstarkt, weiss der Knabe, was er will und kann, dann thut ihm die Gemeinschaft not. Einsam würde er verträumen, unter wenigen den Sultan spielen. Die Masse erzieht ihn. Ein Knabe ist eigentlich von Natur eine Art Bürger, ein geborener Soldat. Ein kleiner Knabenstaat ist sein bester Boden. Da lernt er dienen, nicht wie ein Knecht dem Einzelnen, sondern wie ein Freier, dem Gesetze. Denn Gesetze sind in jeder Knabengemeinschaft, bei jedem Spiele zur Hand und sind oft derart, dass ein Staatsmann daran lernen könnte. Es ist wohl wahr, was Goethe einmal gesagt hat, dass sich kaum etwas Vollkommeneres denken lässt, als das Treiben einer gesunden und tüchtigen Knabenschar. Seht sie nur an, in Spiel und Ernst! Wie ganz und innig sie, wenn sie unter sich sind, ihre Zwecke verfolgen; wie schön sie sich selbst regieren; welche herrliche Schule der Entschlossenheit, der Thatkraft, des Mutes, welche Schule der Unterordnung unter die Gemeinzwecke, welches Interesse, welche Anspannung aller Kräfte, welche Entwöhnung von Faulheit, Feigheit, Weichlichkeit, Laune und Eitelkeit; welch eine Schule des Rechtssinnes!

Wahrlich, ein solches Knabenleben hat etwas vom göttlichen Heroenleben des Homer.

Eine Menge Sorgen sind dem Erzieher von der Seele genommen, wenn er seinen Zögling einer solchen Gemeinschaft überlassen konnte. Aber er kann sie nicht willkürlich machen. Es

gehört zu den Wundern der Massennatur, dass sie eben natürlich zu stande kommen muss, nicht künstlich.

Aber wie man sie verderben kann, ist leicht zu sagen: z. B. durch numerisches Unmass.

Denn es zeigt sich auch hier wieder, dass eine Masse ein bestimmtes Wesen mit bestimmten Eigenschaften ist, da sie ihre Grenzen nach der Grösse und der Kleinheit hat, jenseits welcher ihre Eigenschaften unversehens umschlagen. Innerhalb ihrer Grenzen ist die erwähnte Spielkameradschaft der Knaben ihres wohlthätigen, in ihrer Art unersetzlichen Charakters fähig. Bleibt sie unter dieser richtigen Zahl, so werden die Ecken und Launen des einzelnen darin mächtig; der Herrschsüchtige findet seine Sklaven und die Reibungen bleiben einseitig und unausgeglichen.

(Allg. Schlztg. 1860, Nr. 14—25.)

2. Zur philosophischen Pädagogik im allgemeinen.

Über einige pädagogische Probleme der Gegenwart.

Eine Vorlesung.

Wenn ich mich erst nach dem Befinden der Pädagogik heutzutage erkundigen wollte und nun hörte, sie gehe so gar bescheidentlich einher, dass man ihren Tritt kaum hört, dass sie in die kleinen Räume einiger Konferenzzimmer und Auditorien sich flüchtet, so könnte mir fast einkommen, in einer *captatio benevolentiae* nach Art des Cicero um geneigtes Gehör zu bitten. Aber erstens bin ich nicht Cicero, will's auch nicht sein, mag nicht schön reden, sondern nur wahr. Die Wahrheit aber findet hier gewiss durch sich selbst geneigtes Ohr. Zweitens besinne ich mich, dass die Pädagogik, obgleich sie in der Fakultät keinen Lehrstuhl hat, dennoch nicht nur eine Fakultät, sondern sogar eine ganze Universität hat. Ich teile nämlich das Menschengeschlecht in zwei Teile: 1. in Eltern, 2. in solche, die es werden wollen, und finde nun, dass alle ohne Ausnahme in das Album der pädagogischen Universität inskribiert sind. Sie haben auch alle eine Matrikel, wenn auch nicht auf Papier, aber auf das Herz geschrieben, an der Matrikel hängt auch ein Revers gegen verbotene Verbindungen, freilich nicht vom hohen Bundestage diktiert, aber vom neuen Bunde im N. T. — oder kennen wir nicht die Bergpredigt? — Die Akademie entbehrt auch nicht eines Prorektors, nur mit dem Unterschiede, dass er nicht in einer Person vertreten ist. Denn in jedem Hauswesen giebt's einen Prorektor, manchmal zwei und

zwar auf Lebenszeit, welcher Prorektor aber so eigentümlich ist, dass er einesteils sehr oft ohne den Senat handelt und andernteils alle akademischen Würden und Ämter in sich vereinigt, manchmal sogar die des Pedells. Wenn das nun so sich verhält, so liegt in der Bitte um geneigtes Gehör für einen pädagogischen Vortrag eine Beleidigung. Ich hüte mich also, so zu beleidigen.

Ich führe Sie vielmehr, geehrte Anwesende, gleich mitten hinein in das Gebiet der Pädagogik, das will sagen, in die pädagogischen Bewegungen; denn überall in diesem Lande ist nichts als Unruhe und Bewegung. Wundert uns das? Ist's doch notwendig, ist's doch seit uralten Zeiten so gewesen. Die Ideale eines Zeitalters sind auch die Ideale seiner Jugendbildung, und in den Schoss der Jugend rettet sich die Hoffnung. Die riesigen Gewalten, welche die Wiederherstellung der Wissenschaften, die Reformation, die französische Revolution gezeugt hatten, sie haben mitten durch die engen Räume der Schule und der Familie ihre Bahn genommen, haben ihre Mauern gesprengt oder neu gebaut, Pfeiler umgestürzt oder gegründet. Nun und in der Gegenwart, wo ein aufgeregtes Meer an schroffen Klippen tausendfach sich bricht, da sollte der Erzieher auf stillem Wasserspiegel sorglos treiben können? Nein! Aus den Kreisen des Verkehrs, des Staates und der Kirche herüber kommen der Pädagogik so viele Fragen, welche Antwort heischen, so viele Probleme, welche auf Lösung dringen, dass ich nur ein Geringes thue, wenn ich jetzt aus der ganzen Masse zwei oder im günstigsten Falle drei herausgreife. Drei würde ich nehmen, nicht etwa infolge des auch in die Wissenschaft eingedrungenen Aberglaubens an die Zauberei der Dreizahl, sondern lediglich, weil gerade diese Probleme unter den gegebenen Verhältnissen besonders nahe liegen, einer allgemeineren Teilnahme gewiss und einer helleren Beleuchtung fähig sind. Ihr innerer Zusammenhang liegt in der Gemeinsamkeit der Quelle, von welcher sie herkommen. — Wir wenden uns zuerst zur Schule und dann zum Leben. Denn diese zwei Veranstaltungen hat der Mensch, auf das heranwachsende Geschlecht bildend einzuwirken.

Erstens! — Die Schule hat von jeher, soll man sagen, das Glück oder das Unglück gehabt, von allen Einflüssen der

Zeit immer am meisten und frühesten berührt zu werden, mehr noch als die Familie, mehr noch als das Leben der Erwachsenen selbst. Sie hat darum immer das allgemeine schwere Problem, ihre eigenen pädagogischen Prinzipien selbständig zu behaupten. Rationalisten und Orthodoxe, Reformer und Reaktionäre, Republikaner und Despoten, kurz Parteien aller Art wenden immer vor allem sich an die Schule mit der Anforderung, ihren und keinen anderen Geist zu verbreiten. So also auch in der Gegenwart im allgemeinen, wie im einzelnen! Lassen wir jetzt das einzelne, fassen wir die allgemeinen Kulturzustände der Gegenwart ins Auge, das Ringen und Schaffen in allen Gebieten menschlicher Thätigkeit, in Wissenschaft, Kunst, Verkehr, Gewerbe. Neue Welten sind geöffnet dem sinnlichen Auge, wie dem geistigen; der Mensch fängt an heimisch zu werden in den weitesten Räumen des Himmelspalastes, wie an den Quellen des Amazonenstroms, Berichte vom äussersten Norden und dem fernsten Süden drängen einander, der Reichtum der Schöpfung wird ausgebreitet vor dem staunenden Auge, und selbst das Geheimnis des Schaffens lauscht das Mikroskop der leise waltenden Natur ab; vom Daguerreotyp und dem Platinafeuerzeuge bis zur Schnellpresse und der atmosphärischen Eisenbahn, welch eine unabsehbare Reihe von Erfindungen, von denen jede einzeln bei unsern Vorfahren auf dem Scheiterhaufen hätte gebüsst werden müssen! — Mitten in diesem Strudel steht nun das erwachsene Geschlecht in ganz eigentümlicher Stimmung. Keineswegs ruhig. Denn sich absondern und verschliessen ist unmöglich. Wie mit elektrischem Telegraphen durchfliegt jedes Neue die Welt und findet tausend Organe, von der Augsburger bis zur Weimarischen Zeitung und den Jenaischen Wochenblättern. — Aber ein unheimliches Gefühl stellt sich ein. Das geistige Auge, nicht geübt in der Zeit der frischen Jugend, ist zu blöde und versagt so oft, ach so unendlich oft seinen Dienst, vermag weder dem Astronomen recht zu folgen bis in die zweite und dritte Sternenweite, noch mit dem Physiologen den Sauerstoff und Stickstoff auf ihren Wanderungen durch den Organismus zu begleiten. „Unsere Kleinen sollen das vermögen, werden's auch", das ist der nächste und natürlichste Gedanke, der sich einstellt.

Was folgt daraus? Man wendet sich an die Schule und stellt dieser die ungeheure Aufgabe, allen alles zu lehren. Und die Schule? — hat nachgegeben! Sie macht ihre Lektionspläne zu bunten Musterkarten; für alle Stunden, wo das freundliche Sonnenlicht auf seine Erde niederscheint, ruft sie die Kleinen in ihre engen Räume und für die Ruhezeit des dunklen Abends, ja der Nacht — o der unseligen Folgen von der Erfindung des Schreibpapiers! — bannt sie sie an den einsamen Schreibtisch! Ich übertreibe nicht. Mir liegen zur Hand die Lektionsberichte mehrerer Schulen neuester Zeit, und ich fühle mich unwillkürlich versucht, sie in der Form von folgendem Bildungsrezepte zu wiederholen:

„Nimm 2—3 Quentchen Religionsunterricht, 2—3 Quentchen sog. denkendes Lesen, 1 Quentchen Kalligraphie, Orthographie, Stilistik und deutsche Grammatik, ebenso viel von der Mythologie, Anthropologie, Technologie, Geographie, Astronomie, Geometrie, Logik, Mathematik, Psychologie, Physik, Welt-, Religions-, Reformations-, vaterländischen und Naturgeschichte, eine doppelte Dosis von Arithmetik, eine einfache von freiem Handzeichnen, Singen, Recitieren und Deklamieren, setze nach Belieben etwas Lateinisch, Griechisch, Französisch, Englisch, Italienisch hinzu, mische dies alles wohl durch einander, schüttle es des Tages mehrmals um und reiche theelöffelweise der Jugend davon in der Zeit von 7 bis 12 Uhr vormittags und von 2—6 Uhr nachmittags. Zum Nachtrinken während der freien Stunden kann man einige Pfund Privatarbeiten, Klavier- und etwas gymnastischen Unterricht verordnen, die weibliche Jugend überdies mit Stricken, Nähen, Häkeln traktieren."

So diktatorisch tritt der Zeitgeist auf, so unumschränkt ist seine Regierungsweise! Aber despotische Regierungen reizen immer zu Kampf und Streit. Darum erheben sich auch gegen diesen Gewaltherrscher zwei mächtige Stimmführer. Zuerst tritt auf der Geist der Medizin und ruft mit gewaltiger Stimme der Schar der Schüler zu: „O, ihr Armen, denen man im Religionsunterrichte salbungsvoll und weise predigt die Pflicht der Selbsterhaltung und zu gleicher Zeit im Leben auferlegt die Pflicht der Selbstvernichtung, ihr lernt schreiben, schön schreiben vielleicht — aber

nämlich nur, um euer frühes Testament in gutem Stile abzufassen — ihr lernt durch die Geographie Reisen um die Erde machen, aber eure eigene Lebensreise wird bald an ihrem Ziele sein — ihr lernt in Naturgeschichte und Physiologie die Verrichtungen der Organe in den Organismen aus dem Fundamente verstehen, aber euere edelsten Organe verkümmern — ihr berechnet sicher die Gesetze der Kurven und werdet selber zu Kurven — ihr folget mit dem geistigen Auge den Bahnen der Gestirne, aber euer leibliches Auge wird bald zu stumpf sein, den heitern Abendstern zu finden — ihr bewundert die Thaten der vaterländischen Krieger, werdet aber selber immer schwächer und siecher!" —

Und kaum hat dieser geendet, so erhebt sich noch eiliger der Geist der Psychologie und wendet sich an die Lehrer und Leiter der Schulen mit strafenden Worten: „O, ihr Thoren, ruft er, die ihr euch müde wälzt in sisyphischer Arbeit! Als Tiresias trete ich zu euch, euch zu wahrsagen über die Frucht eures Schweisses aus dem dreifachen Buche der Natur! Wer Ohren hat zu hören, der höre! — Von euren Schülern die Einen werden vor der Zeit müde niedersinken unter der unermesslichen Last. Sie sind zu schwach und bleiben's, ob ihr auch durch die giftigste Harpune, welche aus der Erbschaft der Jesuiten uns geblieben ist — durch den Stachel des Ehrgeizes — sie peiniget! — Denn seht! — der schwache Boden des Göltzschthales vermag nicht die riesigen Bogen und Brücken zu tragen! — Die Zweiten werden fort und fort aufnehmen eure Gaben, werden immer bestehen vor eurem prüfenden Blicke . . . aber . . . kommen dann später die Stürme und Ströme des Lebens — seht dann zu, wie viel geblieben, wie winzig klein der Rest! Denn, pflanzet eine Masse Bäumchen hart an einander, auch in fruchtbaren Boden — ein einziges Ungewitter, eine einzige Flut zernichtet euch die wurzellose Pflanzung! — Die Dritten, gesunde Naturen, nehmen auf und behalten, ihr könnt nachschlagen in ihnen, wie im Konversationslexikon — aber sie sind und bleiben ebenso charakterlos, wie dieses, geschwollene Naturen, die sich in der Türkei ebenso wohl befinden, wie in Jena! Denn: Füttert ihr einen kräftigen Menschen immer und immer Tag für Tag mit neuen Speisen, auch wenn er keinen Hunger hat, so wird aus eurer Hand hervorgehen nicht ein

Mensch nach dem Ebenbilde Gottes, sondern ein kugelartiges Geschöpf, das höchstens für eine fette, faule Pfründe gut genug ist! — Die Vierten endlich — vielleicht ein Kleeblatt nur — gedeihen durch und durch in Kopf und Herz, aber nicht infolge, sondern trotz eures Lektionsplans. Leibnitz, Bako und Humboldt sind gross geworden, ohne dass sie in einer Realschule vom Jahre 1846 inskribiert waren!"

So reden die beiden zu Schülern und Lehrern. — Aber nicht eigentlich die armen Schüler, noch die armen Lehrer sind schuldig, sondern eher noch die Eltern. Aber auch diese nicht. Denn obgleich viele Eltern, wie Jean Paul sagt, „die Kinder nur für die Eltern erziehen, nämlich zu schönen Stehmaschinen, zu Seelenweckern, welche man zu Zeiten auf das Rollen und Tönen stellt, sodass das Kind bloss jede Minute das sein soll, auf welchem der Erzieher entweder am weichsten schläft oder am lautesten trommelt" — obgleich das leider so ist, war und sein wird — so wäre es doch lächerlich, daraus die Allgemeinheit jener Erscheinungen begreifen zu wollen. Es kommt auch gar nicht zu sehr darauf an, das „Schuldig" zu ermitteln, auch nicht darauf, eindringlich zu klagen. Denn wir können und dürfen nicht daran denken, mit unsern Klagen am Ufer des allgewaltigen Stromes stehen bleiben zu wollen. Wir — wir alle sind schon von ihm ergriffen!

Die Hauptfrage ist: Was thun?

Mancherlei ist schon gethan worden. Unter die Thaten rechne ich aber nicht die mancherlei Buss- und Strafdeklamationen, durch die man den bösen Zeitgeist hat bekehren wollen. Der hartnäckige Sünder hat sich bekanntlich nicht werfen lassen — hat's nie gethan, so sehr auch jedes Zeitalter seine Pfeile — alle wunderbar ähnlich — auf ihn verschossen hat. Ich meine wirkliche Handlungen von Behörden oder Schulmännern, welche ihre wahre Aufgabe in dem Helfen und nicht in dem fruchtlosen Kämpfen gefunden haben.

In Preussen sind die Provinzialschulkollegien befragt worden, ob denn die vielen Studien wirklich das leibliche Gedeihen der Schüler so sehr hemmen? Die Antwort war: der Gesundheitszustand der Schüler sei im ganzen recht befriedigend. — —

Wirklich?? — Ich glaube, hier wäre es einmal am Platze gewesen, die Inkompetenz auszusprechen! Von akuten Krankheiten während der Schulzeit und andern derartigen Gründen zu Schulversäumnissen konnten die Provinzialschulkollegien allerdings etwas erfahren. Das war aber gar nicht der Fragepunkt. Um den Gesundheitszustand nach der Schulzeit handelte es sich. Darüber zu berichten, waren sie gar nicht befähigt, wohl aber die Familien, Sanitätsbehörden, Rekrutierungskommissionen, und die letzteren würden wohl ein ähnliches klägliches Resultat angegeben haben, wie im Königreich Sachsen.

In Bayern hat das Wohlwollen des Königs Gegenmittel gegen die Kurzsichtigkeit verordnet, hat — die Schulstuben grün anstreichen lassen. — Aber — dadurch hat die Sache einen schönen Anstrich bekommen, reell weiter nichts. Die Bayern sollen immer noch sehr kurzsichtig sein. — Man hat die wohlfeilen, kleinen Tauchnitz Ausgaben verboten. — Aber dadurch hat nur der Beutel der armen Scholaren grössere Ausgaben bekommen und der Münchener Buchhandel grössere Einnahmen!

Fragen wir nun die Schulmänner um die Lösung des Problems, so giebt's mancherlei, oft wunderbare Orakelsprüche zu hören.

Die Ersten sind am schnellsten fertig. Sie erklären sich diktatorisch gegen das Vielerlei, werfen die neuen Kulturelemente als Eindringlinge hinaus und behalten nur das Wenige, was die sogenannte gute alte Zeit in den Schulen pflegte. Eine Methode, die an Dr. Eisenbart erinnert. Hat einer Zahnweh, schneidet er den Kopf ab. Das Zahnweh hört freilich auf . . . aber . . .? So bei unserer Jugend!

Sieht man aber nun näher zu, was denn das Wenige sei, was sie behalten, so findet man: Sprachen und immer wieder Sprachen! Natürlich! Denn der alte Aberglaube an die sog. formale Bildung grassiert immer noch und schleicht im Dunkeln und — im Hellen. Wann wird der endlich aufhören? Liegt es denn nicht auf der Hand, dass alle Studien nur für besondere Sphären formelle Bildung schaffen? Die Mathematik, die Naturgeschichte, die Sprachen jede ihre eigene? Die Sprachen geben allgemeine logische Bildung, denn ihre Sphäre sind eben die mannigfaltigen Gedankenverbindungen und weil vom logischen

Elemente überall etwas vorkommt, darum und nur darum scheinen die Sprachen allgemeine formelle Bildung zu geben. Wäre das nicht blosser Schein, so müsste jeder Sprachkenner als solcher auch schon befähigt sein, mathematische Konstruktionen zu entwerfen, wenigstens zu fassen, in Chemie und Physiologie mit Leichtigkeit die Sprache der Natur verstehen können. Ist das so? Man mache das Experiment! — Wir unsernteils bedürfen aber wohl das Experiment nicht. Wir wenden uns also weg von jenen pädagogischen Chirurgen, die uns die edelsten Glieder abschneiden wollen.

Wir vernehmen die zweiten. „Eins nach dem anderen!“ ist ihr Losungswort. Sie geben demnach unter Berufung auf Erfahrung — ein sehr bestechliches Orakel! — weise und gründliche Anweisung über die beste Art der Aufeinanderfolge. Dreierlei ist vergessen. 1. Die Zeit! Meint man, man werde das ganze weite Land in derselben Zeit durchmessen, wenn man immer nur auf einer schmalen Strasse seine Scharen führt? Ja, man will's uns glauben machen, redet wiederum viel von der wachsenden formellen Bildung, die von einem Studium auf das andere sich überpflanzt. Es ist vergessen 2. die Natur der Wissenschaften. Oder hält man's für möglich, das Feld einer Sprache, z. B. des Lateins, ein halbes Jahr oder gar ein Jahr lang brach liegen zu lassen ohne Verlust an Ernte? Andere, wenige Gebiete sind anderer Natur, sie verwildern weniger schnell, vertragen leicht das Brachliegen. Endlich 3. ist vergessen die Natur der Kinder. Nach dem Prinzip: „Eins nach dem andern!“ haben eigentlich immer die Genies sich treiben lassen. Nun und ist denn etwa die Mehrzahl der Menschen Genies oder wenigstens gute Köpfe? Und wenn das nicht ist, wie will man in die Rüstungen der Heroen die Pygmäen stecken?

„Nein! sagen die dritten, nicht nacheinander das Viele, sondern in- und miteinander! In der Einheit liegt die Kraft. Verbindet alles mit allem, so gewinnt ihr an Zeit und gewinnt an Kraft!“ — Wenn wir das würdigen wollen, müssen wir zuerst absondern die Weise der halben, achselträgerischen Naturen, die allen gefällig sein wollen, die sich stellen, als haben sie den Kern gefunden und kleben doch nur an der leidigen Schale.

Mancher dieser Helden lehrt Sprachen und meint für Realien, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte zu sorgen, wenn er gelegentlich bei der Lektüre langweilige Exkurse an die klassischen Denkmale anlötet, eine Abgeschmacktheit, die nicht geringer ist, als wenn einer bei den markigen Worten: „Nacht muss sein, wenn Friedlands Sterne leuchten", eines breiteren sich ergehen wollte über die Umdrehung der Erde um ihre Achse, die Äquinoktien, die vornehmsten Sternbilder!! Oder ein anderer sagt, er lehre Geschichte und Geographie in Verbindung, d. h. in der Geschichte wirft er aus vollem Beutel geographische Notizchen hin und das nennt er Geographie! Gerade als ob man einen Sandhaufen ein Gebäude nennen wollte!

Drum weg mit diesen! Jede Halbheit hat den Keim des Todes in sich. Den Geist des Prinzips haben nur die erfasst, welche zwar die einzelnen Disziplinen besonders lehren, in der Übung derselben aber mit wahrhaft haushälterischem Geiste sie untereinander verbinden, also jede andere Lehrstunde auch als Sprachübung benutzen, denn in allen ist schon Sprache, ebenso in den naturwissenschaftlichen Stunden mathematische Anwendungen herzunehmen, denn die Mathematik ist die Grammatik der Naturwissenschaften etc. Darin liegt ein grosser, fruchtbarer Gedanke, von dem viel Segen zu erwarten steht, nämlich die Verdichtung des Wissens — aber nimmermehr die Lösung des ganzen Problems!

So sind's vielleicht endlich die vierten, welche diese bringen? die, verwandt den vorigen, von der Methode alles hoffen? Wahr ist nun allerdings: ein grosser Teil vom Werte der Methode liegt in dem Gewinn an Zeit. Treibt man in einer Schule die Grammatik so geistlos, dass die Schüler die Zeitwörter nur so unterscheiden können: „Unregelmässige Zeitwörter sind solche, bei denen man regelmässig Schläge erhält, regelmässige sind die, bei denen das unregelmässig vorkommt!" — so werden sie am Ende wohl auch noch die Sprache lernen, aber wann! Und wie viel Zeit werden sie übrig behalten zu andern Studien! Nehmen wir also auch an, alle die einzelnen Räume der Schulwissenschaften seien durch die besten Methoden auf das wohnlichste eingerichtet, dennoch werden Medizin und Psychologie,

wenn wir sie fragen, ob sie zufrieden gestellt seien, nur mit Kopfschütteln antworten.

Ich frage also noch einmal: Was thun?

Ich kenne nur einen Schlüssel zur Lösung des Problems! Der heisst: Verlängerung der Bildungszeit.

Die Sache ist so sonnenklar, dass mir nicht in den Sinn kommen kann, durch lange Auseinandersetzung zu langweilen. Wenn man erst von dem 16jährigen Knaben fordert, was jetzt schon der 14jährige leisten muss, dann, aber auch nur dann, hat es einen Sinn, die Zahl der Lehrobjekte und Lehrstunden zu vermindern, dann erst wirkt die Verbindung der Studien rechten Segen, dann erst kann die Methode alle ihre Kunst aufbieten, der ganzen Pflanzung rechte Wurzeln zu bereiten.

Freilich die Realisierung, die thatsächliche Lösung des Problems, dürfen wir nicht sowohl von der Schule erwarten, der armen unselbständigen Schule, sondern vielmehr vom Staate und seinen mündigen Gliedern. Der Staat seinerseits muss aufhören, die jungen Kräfte sobald als möglich in gehaltlosem Dienste zu benutzen und früh abzunutzen; die Erwachsenen ihrerseits müssen ablassen von der unseligen Hast, mit welcher sie die Kleinen vorwärts drängen, dürfen nicht mehr durch verfrühtes Lesenlernen sie aus der Welt der frischen Anschauung vorschnell in die tote Bücherwelt hineintreiben — warum sollten wir auch nicht das harmlose Völkchen in den Zweigen des grünen Lebensbaums so lange wie möglich hüpfen und singen lassen? — dürfen nicht mehr so sich blenden lassen durch die frühe Weisheit von 13 Jahren, wie ich's in einer grossen Stadt Süddeutschlands selbst erlebt habe. Der Lehrer, der mit den Knaben Schillers Tell gelesen und nach seiner Art verarbeitet hat, stellt die Frage: was missfällt dir an dem Walter Tell? „dass er so altklug redet", antwortet der kleine 13jährige Philosoph. Ich hätte fragen mögen: wer war nun altkluger, der Angeklagte oder sein junger Richter? — Das Publikum aber ging entzückt von dannen!! — Solche Unnatur hat also nicht so sehr die Schule verschuldet, als vielmehr und fast einzig das Publikum, welches sogenannte Resultate sehen will, immer und immer Resultate!

Gebt der Schule nur mehr Freiheit von solchen lästigen

Zumutungen! Sie wird in ganz anderer schönerer Weise sich entwickeln, sie kann auch nur unter dieser Bedingung an ein anderes höheres Problem sich wagen, das zweite, welches die Gegenwart ihr aufgiebt!

II.

Wenn man im verflossenen Jahre aus den Räumen der Rudelsburg, deren Stille noch nicht das Getöse des brausenden Dampfers störte, herniedersah auf den Fleiss des Thales, auf die zahllosen emsigen Hände, die da das Erdreich erhöhten, dort abtrugen, da Felsen sprengten, dort kunstreich bearbeiteten, da das rastlose Werk der Pumpen unterhielten, dort von dem errungenen Raume Besitz nahmen: so konnte man wohl kaum dem Gedanken ausweichen, man sehe hier ein Bild des gegenwärtigen Lebens. Oft schon ist gesagt, wir leben jetzt so rasch, wie sonst Jahrhunderte, gleich als führen wir davon. Aber wir arbeiten auch so rasch, und die Geister bauen unablässig sich die Bahnen zur flüchtigen Fahrt. Dass nur noch wenige voraneilen und die ganze Masse der anderen als ein gestaltloser, seelenloser Körper ihnen nachrollt — das ist heutzutage unmöglich, und selbst mein Gefährte, ein echter Misanthrop, konnte es nicht leugnen. —

Und wie kommt das? Das grosse Geheimnis ist gefunden, an welches die Entstehung jedes grossartigen Denkmals von jeher geknüpft war. Es heisst: „Teilung der Arbeit!“ Von jetzt an darf jeder einen Platz sich wählen und denselben schaffen — aber das Leben fordert auch, dass er ihn sich suche und ausfülle. Das Individuum hat seinen Standpunkt bei dem Bau der Zeiten und gilt als Individuum! Und ganz besonders in dem grossen Gebäude, welches uns alle umschliesst, im Staate! Wann hat unsere Nation vordem so gearbeitet an diesem Kunstwerk wie gerade jetzt? Aber das Hinausschaffen von Schutt, dem traurigen Erbteil träger Zeiten, das Aufwerfen von Ringmauern, das Erbauen von Wachttürmen, das alles fordert von jedem, der mit Hand anlegt, vor allem, dass er nicht willenloses Werkzeug, nein, dass er Person sei mit der Einheit, der Kraft, die gerade für seinen Platz vonnöten ist.

Also klagen dürfte wohl keiner, wenn er sich nicht als

Glied eines grossen Organismus fühlt. Und dennoch wie schwere, wie harte Klagen über verlorene Zeit, gebrochene Kraft! Und die Klage wird leicht zur Anklage gegen die, welchen obgelegen habe, die schlummernde Kraft zu wecken, den ausgestreckten Fühlfäden der Individualität die Nahrung zu bieten, nach welcher sie verlangt, nämlich gegen die Leiter und Führer der Jugend.

Mit einem Worte: das Leben der Gegenwart stellt der Schule und der Familie, insbesondere aber der Schule, die ungeheure Aufgabe, auf der einen Seite das Ganze im Auge zu halten, auf der andern die Individualität der Kinder zu schützen, zu pflegen, zu fördern. Zur Lösung dieses Problems haben die ausgezeichneten Schulmänner der Vergangenheit in unbewusster Praxis kaum die ersten Schritte gethan.

Das erste ist ohne Zweifel, dass man die Individualität erkennt, das zweite, dass man sie versteht, das dritte, dass man sie leitet. Über diese drei Punkte gebe ich einige Andeutungen.

Wollen wir also etwa eine bunte Kinderschar an uns vorübergehen lassen und nach flüchtiger Prüfung von ihnen dies und das wahrsagen? So leichte Arbeit hat nur der Phrenolog. Wir unsernteils müssen es uns schon saurer werden lassen und die Kleinen an verschiedenen Plätzen aufsuchen, da, wo sie sich zwanglos hingeben, wo ein heller Sonnenstrahl des Augenblicks ihr Bild beleuchtet. Die früheren Jahre, wo noch keine Rücksicht auf den Beobachter, kein Vorsatz auf diese Beleuchtung Schatten wirft, sind uns die liebste Zeit. Und da wir's uns einmal nicht so leicht werden lassen, so wollen wir auch auf ihre Temperamente nicht eingehen, weil diese Bestimmungen einesteils zu unbestimmt, andernteils eben deswegen zu leicht sind. An Erwachsenen wenigstens offenbart sich gar zu schnell heutzutage das Temperament, seitdem die Civilisation dem Menschengeschlechte ein grosses Gemeingut gebracht hat, den Tabak! Wie anders raucht der Choleriker seine Cigarre, als der Phlegmatiker und als der Sanguiniker und gar der Böote! — Und nicht schwereres Spiel hat in dieser Hinsicht die Beobachtung bei Kindern, obwohl bis zu denen jenes Geschenk der Pandora

noch nicht gedrungen ist. Wenden wir uns also zu anderen Bildern!

Ich lade Sie nun ein, sich an einen heiteren Sonntagsmorgen des verflossenen Herbstes zurückzuversetzen und mich zu begleiten, wenn ich mit den Knaben meiner Anstalt einer freundlichen Dorfkirche auf unseren Bergen zuwandere. Wir kommen aus dem Thale herauf durch ein Filialdorf, kurz nach dem Schlusse der Frühkirche: ein wenig vorn hat sich die Dorfjugend mit ihren Gesangbüchern versammelt. Bei unserer Annäherung kommt Bewegung in das Häuflein, und wie wir grüssend vor ihm stehen, hat sich's in eigentümlicher Weise gruppiert. Vorn allein steht uns nahe ein rundliches, stämmiges Mädchen und schaut mit seinen grossen blauen Augen auf die vielen Fremdlinge; zur Seite hervor lugen andere, Knaben und Mädchen. Jetzt erst wird uns recht gewahr ein zart gebauter Knabe: der greift plötzlich nach seinem auf den Boden gefallenen Gesangbuche, sieht von der Seite und reisst aus. Erst in der Ferne sammelt er sich wieder und betrachtet schüchtern die fremden Gestalten.

Da sehen wir zwei Extreme, innerhalb deren sich die Bilder der kindlichen Gemüter mit den mannigfachsten Schattierungen ordnen. — Jenes Mädchen, welches gleichsam als Vorposten dastand, das eine, dieser fliehende Knabe das andere. Es giebt Naturen, welche auf jedes Neue mutig losgehen, es sich zu unterwerfen suchen — ich nenne sie die militärischen — andere, welche in Schreck und Furcht sich abwenden — ich nenne sie die weiblichen Naturen. Womit ich natürlich nicht sagen will, dass diese Unterschiede mit der Scheidung der beiden Geschlechter gleichlaufend sind. Weiss ich doch recht wohl, dass auch das zarte Geschlecht viele Militärs, das stärkere Geschlecht viele weiblichen Elemente in sich schliesst!

Wer übrigens tags darauf nach jenem Spaziergange mich in meiner Schule hätte besuchen wollen, dem hätte ich in jeder Klasse dieselben Bilder vorführen können, z. B. bei den Anfängern im Griechischen. Gesetzt wir wären gerade bei der Lehre vom Verbum angekommen und ich wollte nun damit beginnen, einfach die Bildungsgesetze vorzulegen, darauf aber fordern, die Schüler sollen die Vorschrift an einem einzelnen

Beispiele anwenden: da würden gleich zwei Freiwillige sich erheben — ich sehe sie lebendig vor mir, beide klein von Statur, der eine blond, der andere dunkel — und würden ins Feld ziehen, wenn's auch noch manche Niederlage gäbe. Andere würden sich rückwärts lehnen und mit niedergeschlagenen Augen durch das bewusste: „Ich kann's nicht" sich ergeben. — Wir hätten auch in die unterste Klasse eintreten können zur Zeit, wo den Kleinen ein neuer Buchstabe zum Nachmalen vorgezeichnet wird. Die einen spielen erst mutlos mit Tafel und Schwamm, die anderen setzen frisch den unfolgsamen Griffel an, dass die Tafel seufzt. — Oder wer das Glück gehabt hat, mit jungen Klavierspielern, welche ein neues Stück einüben sollen, das Zimmer zu teilen, der wird wissen, wie manche, erschreckt durch die Kreuzchen und B's der Vorzeichnung, Finger um Finger lässig heben, manche gutes Muts, je schwerer das Stück, desto kräftiger darauf losschlagen.

Doch wozu noch der Beispiele! Zeigen sich doch einem jeden, der ein Herz für die Kinderwelt hat, allzu leicht jene Unterschiede. Ja, was das merkwürdigste ist, die Natur liebt, sie innerhalb des engen Kreises einer einzigen Familie uns vorzuführen. Unter den Knaben, welche mir anvertraut sind, ist's gerade ein Brüderpaar, welches jene Kontraste am auffallendsten darstellt, zwei Knaben, mir beide gleich lieb, jeder aber lässt eine andere Saite des Herzens in mir erklingen.

Wir können hier gleich praktische Bemerkungen anknüpfen. Aber weil wir einmal in die Schulstuben uns verirrt haben, so wollen wir lieber gleich noch eine Beobachtung mit hinaus nehmen! Wir wählen aber um der Reichhaltigkeit willen lieber eine Volksschule.

Treten wir ein in die Kleinkinderschule. Da bauen zwei Knaben mit ihren Bausteinen: bei beiden fängt der Grund des luftigen Gebäudes an zu wanken. Der eine durchschaut's, wirft das Ganze um, beginnt einen neuen Bau und ist mit diesem bald fertig, während der andere noch immer vergebliche Versuche macht, mit einzelnen Steinen auszubessern. — Es sei Herbst. Wir lauschen weiter in der Unterklasse. Die Heimatskunde beschäftigt sich gerade mit der Frage: Was wird im Herbst anders, als im

Sommer? Erst wird das auf Tiere angewendet, dann auf die Pflanzen, dann auf die Luft und so fort. Der Lehrer, lange fertig mit den Tieren und Pflanzen, redet von der Luft, dem Nebel, Reif und dergl. Was weisst du von dem Nebel? fragt er ein Mädchen. „Die Schwalben ziehen fort", antwortet diese darauf. — Eine halbe Stunde vorher nämlich war von den Zugvögeln die Rede gewesen. — Darf ich auch noch die Thür der Oberklasse öffnen? — Hier ist gerade Religionsstunde und der Lehrer, der eben von der Ehrfurcht vor Gott gesprochen, fragt einen Knaben, ob er nicht ein hierher passendes Lied gelernt habe? Der Knabe beginnt: Wenn ich o Schöpfer deine Macht, die Weisheit deiner Wege — und nun setzt er sich, in der Meinung, die Sache sei zu Ende. Neben ihm sitzt ein anderer, wird unruhig, brummt vor sich hin — „Was ist denn dann?" — ihn stachelt der unvollendete Gedanke.

Ich schliesse die Thür, nach welcher vielleicht mancher meiner geehrten Begleiter schon lange geblickt hat, und frage: Was haben wir gewonnen? Antwort: Nicht etwa, wie es den Schein haben kann, Bilder von Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit welche sich jeder *a priori* hätte konstruieren können, auch ohne Hegelianer zu sein — sondern Anschauung von zwei grellen Kontrasten unter den Kindernaturen, den grellsten, aber auch zugleich den wichtigsten, die es geben kann. Wir hatten vor uns auf der einen Seite Kinder, deren Gedanken rasch, oft mit Blitzesschnelle herandringen, nicht selten dem Unterrichte voraus, und auf der anderen Seite solche, wo ein Gedanke nach dem andern schwerfällig heraufkommt, oftmals nach Pausen, gleich als ob erst hätte eine Last überwunden werden müssen. Wir können die beiden Extreme wohl kaum besser unterscheiden, als wenn wir die einen nennen: Lokomotiven, die andern: Einspänner. Dazwischen giebt's natürlich noch verschiedene Arten von Fuhrwerk.

Wir haben jetzt die Aufgabe, zwei Klassen von Erscheinungen uns begreiflich zu machen! Der erste Blick sagt uns, wir seien hier im Gebiete des geistigen Lebens, genauere Beobachtung aber giebt uns den bedeutsamen Fingerzeig, dass wir es mit einer Verbindung von geistigen und leiblichen Zuständen zu thun haben.

Bei der ersten Klasse von Naturen nämlich, welcher wir die militärischen und die weiblichen zugeteilt haben, erscheinen offenbar auf der einen Seite Schreck und Furcht vor dem Neuen, auf der andern Mut — beides Zustände, an denen anerkanntermassen der Leib bedeutenden Anteil hat. Daher die weiblichen Naturen unter den Kindern immer einen zarteren Körperbau, ein reizbareres Nervensystem zeigen, die militärischen entgegengesetzte Leibesbeschaffenheit, sowie auch in dem Augenblicke, wo die einen zurückweichen, die andern vordringen, leibliche Symptome deutlich zu bemerken sind.

Von hier aus haben wir die praktische Folgerung nicht weit zu suchen. Den Militärs gebt nur immer zu kämpfen und zu siegen, die dringen schon durch! Der andern aber — sie lohnen's euch auch durch Tiefe und sinniges Wesen — nehmt euch an mit besonderer Sorge. Schreck und Furcht nämlich gewinnen an lähmender Gewalt, je öfter sie das menschliche Wesen erschüttern, und mancher ist schon für sein Leben zum halben, mit sich zerfallenen Menschen geworden, weil die Schule nur immer durch den Ernst ihrer Forderung ihn schreckte, nie einer ihm Mut einsprach, nie auch — was die Hauptsache! — mit weiser Hand allmählich den Berg ihn hinaufführte, bei dessen plötzlichem Anblick er ängstlich wurde! — —

Ganz anders lautet's für die Lokomotiven und Einspänner! Die Einspänner werden wir durch keine Kunst beflügeln. Für sie schafft ebene Bahn und sicheres Gleis! Mit andern Worten: Plagt die Armen, Guten nicht mit weit angelegtem Unterrichte: ihre Seele wohnt in allzu engem Hause, wie die schmale Stirn und des Kopfes flache Bildung zeigt, und der wohlgedeihende Körper ist allzu sehr im Übergewicht, als dass sie die himmlische fröhlich wollen könnten! Legt ihre Langsamkeit ihnen nicht aus als Zerstreutheit und peinigt sie nicht mit unverdienten Strafen! Eine Grausamkeit, die leider sehr häufig ist und sehr selten als solche erkannt wird.

Die Zukunft wird auch hierin Besseres bringen. Kindern der beschriebenen Art gehört ein ganz besonderes Ziel und besondere Methode des Unterrichts; für sie nur Anschauung, keine Reflexion. Und wenn die glänzendsten Verhältnisse den kostbarsten

Unterricht verstatteten, nichts weiter! — Andere mögen z. B. erfahren, auch berechnen, dass die Sonne 20 Millionen Meilen weit von der Erde entfernt ist, diesen will ich zwar auch den Blick von der Scholle nach oben richten, aber ihr Weg geht nicht durch das Reich der Begriffe, sondern durch das Reich der Bilder. Z. B. ich frage: „Wenn nun da oben in der Sonne einer jetzt eine Kanonenkugel abschösse, gerade auf dich los, was würdest du thun?“ — „Ausreissen“ wird die Antwort sein. „Das hast du aber gar nicht nötig, werde ich sagen, du kannst ruhig in deiner Stube dich schlafen legen und wieder aufstehen, kannst erst noch konfirmiert werden, ein Geschäft lernen und so alt werden wie ich, — dann erst kommt die Kanonenkugel hier an, dann springe auf die Seite! Siehe, so weit ist der Weg von der Sonne bis zu uns!“

Ich könnte hinzusetzen: Noch weiter ist der Weg von ihnen bis zum Ziele der Menschheit. Die meisten von ihnen verkümmern durch fremde Schuld in der Jugend, und später als Erwachsene finden wir sie wieder wie Sklaven angekettet an den schweren Dienst des Lebens. Ihnen zu helfen durch Schulen eigener Art, ist eine hohe, heilige Aufgabe! Behalten wir sie im Herzen, wenn wir auch jetzt in der Betrachtung uns von ihr trennen und eine neue Klasse von Naturen aufsuchen, einen Unterschied, der zwar sich uns am nächsten darstellt, wo wir an die Wirksamkeit leiblicher Faktoren erinnert worden sind, der aber viel geringere praktische Bedeutung hat.

Ich meine das unschuldige Geschlecht derjenigen, welche ich Metriker nenne. Wir begegnen ihnen zuerst auf dem Turnplatze, wo die ganze kleine Schar nach dem Takte der Trommel marschieren soll. Wie merkwürdig! Unter den Kleinen oft geborene Taktschläger. Sie legen das Köpfchen zurück, sehen straff vorwärts und die kleinen ausgestreckten Füsse verstehen den Takt wie die der Ente das Rudern. Unter den Grössern oft schlaffe Haltung in den Bewegungen, immer ein anderer Rhythmus als der der Trommel, eigentlich gar keiner. — Und der alte Homer muss sich's ebenso von ihnen gefallen lassen, in seinem ruhigen Takte gestört zu werden, nur selten kommt ein Hexameter zu seinem friedlichen Ende. — Und wenn ein Lehrer mit seinen

Schülerinnen Hermann und Dorothea liest, wie frisch und sicher fassen die einen gleich den ersten Vers nach ein- oder zweimaligem Anhören und wie können die andern gar nicht begreifen, dass es ein anderes ist: „Hab ich den Markt und die Strassen doch nie so einsam gesehen", und: „Heraus in eure Schatten, rege Wipfel"! — Gewiss! die Metriker sind ein von der Natur sehr bevorzugtes Geschlecht.

Was nun thun zum Besten der andern? Die Organe frühzeitig üben im Auffassen. Ich getraue mir unter dieser Bedingung die Natur zu besiegen, aber nur unter dieser. —

Aber in meiner Mappe sind noch mehr Bilder! — Besinnen wir uns, dass wir noch nicht in einer Kinderstube uns umgesehen haben: das ist der reichste Garten, wo der Psycholog bunte Blumen zum Kranze sich pflücken könnte. Warum verirrt so selten einer der Weisen sich da hinein?

Ich will jetzt einmal den Odysseus spielen, wie er den Achilles auskundschaftet! Ich trete — zwar nicht in den Kreis der Töchter des Lykomedes — sondern, wie schon gesagt, in die poetischen Räume einer Kinderstube, auch nicht um der leichtfertigen Helena willen, sondern aus Liebe zu meiner ehrwürdigen Mutter Natur, will zwar nicht durch verführerische Gaben den Peliden erfassen, bringe aber aus andern guten Gründen ein buntes Allerlei in vollen Taschen mit, als: 1. kindische Waffen, Theaterpuppen, Werkzeuge aller Art — über die fällt freudig her eine kleine muntere Schar. Die Dinge sehen und allerlei Handlung vornehmen ist eins. Ha, ha! denke ich, das sind die Dramatiker. Dann weiter lege ich aus: Bilder mit Scenen aller Art, Märchenbücher, Guckkasten, Schattenspiel — denen laufen entgegen die, welche bald nachher in einem Häufchen am Ofen sitzen werden und die Scenen sich ausschmücken oder am Munde des Märchenerzählers hangen, das sind die Epiker. Noch mehr bringe ich: kleine Figürchen, Puppen, glänzende Sächelchen, Lieder: an denen hangen sehnsüchtig die Blicke der Lyriker und kaum bin ich ihnen mit offener Hand entgegengekommen, so sitzt da einer und dort einer und besingt, wenn auch stumm, doch im Herzen den Gegenstand seiner neuen Liebe. Endlich birgt der Grund meiner Taschen noch Kleidungsstücke, gewöhnliche Gefässe, Sparbüchsen,

Münzen: auf dieses scheinen die letzten gewartet zu haben, denn nun erst werden sie lebendig, ergreifen der eine dies, der andere das und heben's auf zu künftigem Gebrauche. Können wir wohl in ihnen die Prosaiker verkennen?

An jede dieser Individualitäten wird später mehr und mehr der Erzieher anstossen, aber wehe ihm, wenn er mit unheiliger Hand das Werk der Natur schonungslos zu zerstören trachtet! Jede hat ein Recht zu bestehen und nur wenn ihr Wachstum unverkümmert gedeihen kann, strebt sie glücklich empor. Eins nur ist möglich, und eins auch nur zum Heil, dieses nämlich: zu sorgen, dass jede Individualität von dem gemeinsamen Urbilde so viel Elemente in sich aufnehme, dass sie nicht selbst als Auswuchs und Verkrüppelung erscheint. Unter dieser Bedingung mögen wir uns wohl gleichmässig freuen, wenn der Dramatiker überall, sitze er im Kreise der Akademiker oder am Ruder des Staates, bildend und schaffend sich regt, — der Epiker reich an Erfahrung und Wissen überall gern gesehen ist, — der Lyriker harmlos in kleineren Kreisen oder einsam sich freut, — der Prosaiker endlich bei nützlicher Thätigkeit sich wohl befindet.

Ich möchte Sie fast einladen, den vorher genannten Gruppen in unserer Kinderstube noch ein wenig näher zu treten, wir würden bald in jeder derselben noch neue Schattierungen entdecken. Wir würden aus der Art der Unterhaltung bald herausfinden die keck und schroff behauptenden Dogmatiker. Als Erwachsene sind sie unheilbare Kranke, als Kinder werden sie oft beifällig belacht, wahrlich nicht ihnen selbst zum Segen. Anstatt dass die Schärfe eines klaren Unterrichts ihre vorschnell verhärteten Gedankenreihen zerschneiden sollte. Wir würden ferner lächelnd anhören die Rede der genügsamen Empiriker. Für sie ist alles Gold, was glänzt, und wenn sie z. B. beim Memorieren des Gellert'schen Verses: „Wenn ich dies Wunder fassen will, so steht mein Geist vor Ehrfurcht still", ein Wort einmal falsch gelesen haben, so sprechen sie, wie ich's aus Erfahrung weiss, abergläubisch fort und fort die wunderbare Neuerung: „Wenn ich dies Wunder fassen will, so steht mein Geist vor Erfurt still." — Eine Erscheinung, zu welcher die Geschichte der Wissenschaften manches

Seitenstück liefern könnte. — Wir würden endlich mit Verwunderung auch bei unseren Kleinen wahrnehmen die uns leider nur zu wohlbekannten Kritiker. Eine Art von Naturen, welche auch unter den geehrten Anwesenden besonders gut vertreten sein soll!

Allein dieser Gedanke und ein Blick auf die Uhr machen mirs ratsam, mit der Fortsetzung dieser meiner Betrachtungen Ihre Geduld zu verschonen.

Indessen, da ich einmal im Lande der Hoffnung — bei unseren Kleinen — weile, so kann ich mir nicht versagen, noch die Hoffnung auszusprechen, dass auch wir, wenns die Zukunft will, den Spartanern nachthun mögen, welche dem Antipater, als er 50 Kinder als Geisseln begehrte, an deren Statt 100 edle Männer anboten. Ich denke aber — wir werden dem Antipater, komme er von Osten oder von Westen, lieber nicht hereinlassen, um ebenso wohl unsere Kinder, als unsere edlen Männer zu behalten. (Minerva 1847.)

Der gegenwärtige Krieg und die Idee der Erziehung.

Der gegenwärtige Krieg fordert in mehrfacher Hinsicht die pädagogische Betrachtung heraus. Wie sollte auch nicht die Erziehung und insbesondere eins ihrer grössten Gebiete, die Schule, von einem in alle Lebensverhältnisse eingreifenden, folgenschweren Ereignisse mitbetroffen werden?

Die eine Seite, welche sich der Betrachtung zuerst aufdrängt, ist offenbar eine traurige. Wenn der grausame Schnitter Tod zu seiner entsetzlichen Ernte sich bereitet, da bangt wohl allen, die ein menschlich Herz im Busen tragen, um die vielen tausend Familien, über welche nun bald unermesslicher Schmerz hereinbrechen wird; da zittert uns, die wir als Eltern oder Lehrer blühende Söhne und hoffnungsvolle ehemalige Schüler auf den Kampfplatz ziehen sehen, das Herz in namenloser Angst um die hart bedrohten teuersten Hoffnungen nicht bloss unserer kleinen Kreise, sondern des gesamten Vaterlandes, welche gleich den Blüten eines reichen Frühlings zertreten werden sollen. Und dem gemeinsamen Schmerze will sich noch ein hoher Grad von Bitterkeit beigesellen, wenn der Gedanke laut wird, dass in Wahrheit

nicht die Völker es sind, welche zum Kampfe auf Leben und Tod jetzt gegeneinander ziehen, dass nicht den Völkern die Schuld für das heillose schändliche Wagnis beizumessen ist, sondern vor allem dem einen fürstlichen Frevler jenseits des Rheins, in letzter Instanz aber allen europäischen Kabinetten und Fürsten, die deutschen nicht ausgenommen: ihnen allen, welche dem Verbrecher vom 2. Dezember Legitimation und Aufnahme in die europäische „Herrscherfamilie" aussprachen: ihnen, welche in den letztvergangenen Jahren durch gegenseitige Besuche, Auszeichnungen und Rendezvous den nie rastenden Mann der Attentate in seinem frevlen Übermute gross zogen: derer noch gar nicht zu gedenken, welche schamlos genug waren, Rheinbundsgedanken zu hegen und zu pflegen und so jenen zu dem gegenwärtigen ruchlosen Angriff noch besonders ermutigten. Ja, fürwahr, es sind der schmerzlichen und bitteren Gedanken so viele, welche die Herzen der Menschenfreunde und Patrioten und so noch ganz besonders die der Erzieher in Haus und Schule schwer beängstigen und quälen.

Wohl uns, dass durch diese dunkle Nacht der Sorgen die in voller Klarheit vor uns stehende Idee der Erziehung uns gleich einem freundlichen Sterne leuchtet!

Durch Nacht zum Licht! Unsere Jünglinge insgesamt erfahren in dem gegenwärtigen Augenblicke eine sittliche Einwirkung der bedeutendsten Art, sie werden in der Allgemeinheit der sittlichen Entrüstung über den welschen Frevel hoch emporgetragen über alle kleinlichen Rücksichten: sie vernehmen gleichsam Gottes Stimme in dem tausendfach wiederhallenden Rufe, welcher die sittliche Niederträchtigkeit des Napoleoniden verdammt. Diejenigen, welche der Herr der Schlachten die Tage des Endes und des Sieges erleben lassen wird, werden dieses helle Aufleuchten der Idee der Gerechtigkeit in ihrem ganzen künftigen Leben als die kostbarste Erinnerung bewahren; ja auch diejenigen, welche mit ihrem Blute diesen Sieg bezahlen, sterben beseligt und im Vorgefühl eines schönen Jenseits, wo Gerechtigkeit und Friede sich küssen.

Durch Nacht zum Licht! Das kleine engherzige Vaterlandsgefühl, welches an der Scholle haftet, zum grossen Teile auf

der geistlosen Macht der Gewohnheit ruht und in dem physischen Einflusse der materiellen Lebensbedingungen wurzelt, ist der wahren Erziehung nur von untergeordnetem Werte: wenn sich aber auf dieser Unterlage ein Gefühl der Verbrüderung mit der Gesamtheit der Stammgenossen entwickelt, dann vergisst das patriotische Gemüt die engen Schranken der Heimat und die dem persönlichen Behagen angehörenden egoistischen Neigungen; dann verschwindet das enge kleine Ich, dann wird das Herz durchdrungen von dem Zauber einer alle Schranken von Arm und Reich, Hoch und Nieder überspringenden Gesinnung, welche nicht Familienliebe und nicht Freundschaft und doch ein Verwandtes, gleichsam zwischen beiden mitten inne Stehendes ist. Ein solches Vaterlandsgefühl wird zur Vaterlandsliebe, zu der opferbereiten, selbst den Tod nicht scheuenden Liebe und Treue. Dies ist ein Zustand sittlicher Erhebung, dessen Vorhandensein die Erziehung als ein göttlich Gnadengeschenk preist und in Ehren hält.

Dieses hohe Gut war durch lange Jahrzehnte hindurch bis zum Jahre 1866 fast nur noch in den Herzen weniger eine Wahrheit, in vielen anderen mehr Ahnung und Sehnsucht, auch in den letzten Jahren noch bei vielen durch unselige Einflüsse verloren gegangen.

Heute ist die zu dieser Gesinnung in ihrer edelsten Gestalt von Gottes Gnaden ganz besonders ausgestattete gesamte deutsche Nation wieder in den Besitz ihres alten Erbteils gekommen, welches ihr durch dynastische und klerikale Machinationen verkümmert, um welches sie fast betrogen worden war. Wir freuen uns im Namen unserer Jugend, dass sie diese Tage einer allgemeinen deutschen Verbrüderung erleben und das nur in der Phantasie geahnte, in Liedern besungene köstliche Kleinod in That und Wahrheit schauen konnte. Die deutsche Erziehung hat in dem in solcher Weise, in solcher Allgemeinheit und Stärke noch nie dagewesenen Vaterlandsgefühle einen gewaltigen Bundesgenossen gewonnen, mit dessen Hilfe sie auf dem Gebiete der Kultur, der Sitte, der Religion neue und höhere Ziele sich setzen kann.

Durch Nacht zum Licht! Die schwere Not der Zeit

fordert zahllose Opfer an Zeit, Kraft, Geld und Gut, Selbstentäusserung und Selbstverleugnung, mehr als zehn Friedensjahre. Es gilt für den einzelnen, wie für geschlossene Kreise, bald sich zu entscheiden, bald die getroffene Entscheidung aufrecht zu erhalten und zu schützen, hier zu kämpfen, dort zu dulden, immer und überall aber festzustehen auf dem einmal eingenommenen Posten trotz Wind und Wetter: kurz, eine Prüfungszeit für den Charakter ist urplötzlich hereingebrochen, wie sie nicht ernster und strenger gedacht werden kann. Und wie besteht unser Volk, wie bestehen die aus unsern Schulen Entlassenen diese erste Probezeit? Wir stehen im Augenblicke zwar noch am Anfange des Anfangs, aber gerade diese Anfangszeit darf als die für eine Prüfung der Herzen und Nieren wichtigste angesehen werden. Hätte die Schule bei allen ihren zahllosen Mängeln im Lehrplan, auf welche wir in unseren Blättern öfter hingewiesen haben, nicht die Grundlagen des Charakters in der grossen Mehrzahl ihrer Schüler gelegt, wahrlich wir hätten wieder die Schmach der Rheinbundszeiten erlebt, wir hätten nicht eine solche täglich sich mehrende Anzahl von Opfern aller Art verzeichnen dürfen, hätten nicht eine solche bis in die kleinsten Kreise sich fortpflanzende Hingebung an die Idee des deutschen Nationalgeistes schauen können!

O das ist ein köstlicher Trost in aller unserer Trübsal, dass wir an zahllosen hellleuchtenden Beispielen erkennen, wie in unserem Volke und ganz besonders auch in dem heranreifenden Geschlechte, welches wir erzogen, nicht bloss ein lebendiges kräftiges Selbstgefühl wohnt, sondern mehr noch, dass mit demselben auch ein Höheres, nämlich ein charaktervolles treues Wollen in Kämpfen und Ringen, in Angriff und Abwehr, in Entsagen und Entbehren, in Dulden und Tragen verknüpft ist! Mit Stolz und innerer Beseligung, gegen welche alle jene Gefühle der bangen Sorge und des persönlichen Schmerzes verstummen, dürfen die tausend und abertausend Eltern, Lehrer und Jugendfreunde sich sagen: Unsere Jugend ist der Helden von 1813 wert; müssen auch entsetzliche, blutige Opfer den hohen Gütern der Nation gebracht werden: in den Überlebenden, welche die Feuerprobe bestanden haben, ist dann dem Vaterlande ein

Geschlecht gesichert, welches auch in den späteren Zeiten des Friedens mit gleicher unerschütterlicher Festigkeit, Liebe und Treue für die Sicherung der höchsten Güter der Menschheit einstehen und gegen Verkümmerung oder Schändung derselben gerade so seine feste Hand erheben wird, wie heute gegen den gottlosen Frevler aus Welschland.

So erscheint uns also im Lichte pädagogischer Ideen dieser unser Freiheitskrieg nicht als ein nationales Unglück; wir ahnen vielmehr in demselben gläubig ein Stück des grossen Erziehungsplanes, nach welchem die göttliche Allweisheit unser Volk seinem hohen Ziele entgegenführen will. Wir unterwerfen uns in der Zuversicht des Glaubens: Durch Nacht zum Licht!

(Allg. Schlztg. 1870 Nr. 30 vom 27. Juli.)

Deutsche Charakterbildung.

Erneuter Protest.

Es war im Jahre 1852, als der damalige preussische Professor, jetziger Geheime Ober-Regierungsrat Wiese in seinen Briefen über englische Erziehung den Satz aussprach: „Ich glaube in England das kräftigste Reis des germanischen Stammes zu erkennen." S. 183 und S. 186: „Wäre es möglich, deutsches Streben nach deutscher Bildung und deutscher Wissenschaftlichkeit mit englischer Charakterbildung zu vereinigen, so wäre damit ein Ideal der Jugendbildung erreicht, welches christliche Zeiten noch nicht in der Wirklichkeit gesehen haben."

Wir erhoben im Gefühl erlittenen Unrechtes im Namen unseres Vaterlandes energischen Protest im Jahre 1860 und behaupteten in der kleinen Schrift: Zwei Tage in englischen Gymnasien S. 44: „Wir können nicht leugnen, wir kommen aus England anders zurück als die meisten unserer Landsleute. Wir sind nicht überzeugt worden, dass jenseits des Kanals mehr Sicherheit in dem Gelernten, mehr ein Können gewonnen werde, als hier bei uns. An Charakteren aber, zwar nicht an politischen, aber an rein menschlichen, patriotischen, religiösen Charakteren sind wir wahrlich nie und in keiner Zeit arm gewesen."

Der Protest, wahrlich nicht persönlich oder durch irgend eine unlautere Nebenabsicht gefärbt, sondern aus reinster, festbegründeter pädagogischer Überzeugung hervorgewachsen, ist auf manchen Seiten leider nicht als ein Motiv zur Selbstprüfung, sondern als ein persönlicher Angriff aufgenommen worden. Wir haben geschwiegen. Es wäre uns ein Leichtes gewesen, zu jedem der aufgezeigten Belege von charaktervollem, aufrichtigem, mutigem Verhalten der englischen Jugend sofort eine grosse Zahl unzweideutiger Beweise aus den Konferenzprotokollen unserer Jenaischen Erziehungsanstalt gegenüber zu stellen: wir glaubten, die Rechtfertigung unseres Protestes der fortschreitenden Zeit überlassen zu müssen.

Fünfzehn Jahre sind seitdem vergangen, und was hat die öffentliche pädagogische Meinung in Deutschland über England und sein „charaktervolles" Volk gelernt? Allem Anschein nach wenig oder nichts. Immer und immer wieder erklingt das alte Lied, „dass in England bei den jungen Leuten eine überraschende Festigkeit, Gesundheit und Lauterkeit der Gesinnung und ein uns Deutschen leider (!) staunenswerter Grad der Wahrheitsliebe gefunden werde." Ja man nennt die Erziehung zu Engländern geradezu als Streben und Verlangen, aus den Knaben „selbständige und charakterfeste Männer" zu machen[1]).

Jetzt ist es Zeit, hohe Zeit, den alten Protest zu erneuern. In einem Moment, wie dem gegenwärtigen stehen nationale Gedanken, Ansprüche, Ziele in hellerem Lichte da, als sonst. Und so behaupten wir denn erstens und vor allem: Es ist thatsächlich falsch, dass die englische Nation reicher an Charakteren sei, als die deutsche.

Wollte man hier Zahl gegen Zahl stellen, so wäre das ein endloses Bemühen: es kann sich nur darum handeln, besondere Repräsentanten aus verschiedenen Zeiten und verschiedenen Lebenskreisen vorzuführen und gegeneinander zu halten: eine Nation, deren verschiedene Repräsentanten einander ebenbürtig sind, ist auch selbst der anderen gleich, denn die Repräsentanten

[1]) Vergl. Schmick, Mitteilungen aus dem englischen Schulleben. Bonn 1869. § 41, 43 u. a. m.

sind eben organisch aus dem Volksganzen hervorgegangen. Wollen wir nun aber die grossen Männer der englischen Revolutionszeit mit unseren Reformationshelden zusammenstellen, wo liegt da ein Übergewicht? Wollen wir ferner nach Charakteren uns umsehen, welche im Leiden ihre Seelengrösse zeigten, so können wir sicher sein, wie in England bei den Puritanern während ihrer langen schweren Leidenszeit gerade so auch in Deutschland während der Schreckensjahre der sogenannten Gegenrevolution und des dreissigjährigen Krieges Tausende zu finden, welche Treue hielten und als Helden ungebeugt den Feinden und dem Tode Trotz boten. Gehen wir aber weiter durch die Reihe der grossen charaktervollen Staatsmänner und Feldherrn Pitt, Fox, Canning, Nelson u. a., haben wir nicht volles Recht, ihnen unseren Stein, W. v. Humboldt, York, Scharnhorst gegenüber zu stellen? Ich frage: Wo sind hier mehr, wo sind hier würdigere Charaktere?

Kurz: Wenn man Repräsentanten des Volksgeistes ernstlich aufsucht, so erweist sich das verbreitete Urteil über die englische Nation geradezu als Vorurteil.

Fragen wir auch noch die Geschichte, welche vor unser aller Augen abgelaufen ist.

Wie hat das englische Volk, das Volk der charaktervollen Männer, sich zur Zeit des jüngst beendeten amerikanischen Krieges benommen? Die Alabamafrage, die schimpflichste Begünstigung der Sklavenstaaten, ist Antwort genug. Wie hat ferner das Volk der charaktervollen Männer in diesen Tagen der deutsch-französischen Frage gegenüber sich verhalten? Die Protestation des Bundeskanzlers gegen die Unterstützung der französischen Flotte, also eines aller Wahrheit und Gerechtigkeit Hohn sprechenden Attentats, lässt keinen Zweifel darüber, welche Bewandtnis es mit der Zuverlässigkeit und dem sogenannten „männlichen Charakter“ dieser Nation habe. Die wohlfeile Einrede, dass ja hier die gegenwärtige Regierung, nicht aber das Volk verantwortlich sei, ist kaum eines Wortes wert. Wir dürfen nur zweierlei fragen: 1. Ist denn nicht eine Regierung und ganz besonders die konstitutionelle, immer der Ausdruck des in der Nation überwiegenden Geistes und Charakters, und wie sollte sie

sonst anders regieren, anstatt zu dienen? und 2. hat sich denn früher in der amerikanischen und so auch jetzt in der deutschen Frage die englische Nation in Versammlung und Presse charaktervoll und energisch für Wahrheit, Lauterkeit, Gerechtigkeit ausgesprochen oder nicht vielmehr umgekehrt zu Gunsten des gemeinen, niederträchtigen Vorteils auf Kosten des Gewissens?

Wie ist solche Charakterlosigkeit der englischen und die zweifellos in dem Napoleonischen, wie in dem jetzigen Kriege zu Tage tretende Charaktertüchtigkeit der deutschen Nation zu erklären?

Friedrich Heinrich Jacobi beobachtete bei seinen litterarischen Fehden pünktlich den Grundsatz: nicht bloss das Unrichtige in den Ansichten des Gegners zu bekämpfen, sondern zugleich auch den Quell der fremden Irrtümer aufzusuchen. Diesmal befinden wir uns in der gleichen Lage. Es muss uns selbst daran liegen, die Veranlassung zu der auffallenden Thatsache aufzuzeigen, dass selbst von einsichtigen und wohlmeinenden Männern dem stolzen Volke von Albion auf unsere und unserer Kinder Kosten Lorberen um das Haupt geschlungen werden. Die Quellen des nun nachgerade zum Vorurteil gewordenen Urteils liegen ziemlich nahe.

Zuvörderst muss auf die Gewalt der Tradition hingewiesen werden: es knüpfen sich in Wahrheit an den englischen Namen herrliche Traditionen von Treue in der Überzeugung, von Energie im Behaupten des Rechten, von Unerschütterlichkeit des Handelns unter den grössten Opfern. Was die englische Nation im siebzehnten Jahrhundert, den Tagen Jakobs und Karls I. und wiederum bei der Einsetzung von Wilhelm von Oranien geleistet im kleinen und grossen, das wird keine Deutelei verkleinern oder gar verwischen dürfen, und es liegt niemandem näher als uns Deutschen, solche Grösse anzuerkennen und in ihr die — von den Herren der Insel ihrerseits nicht als solche anerkannte — gemeinsame germanische Ehre zu preisen.

Wohl wahr also und begründet ist uns die Tradition aus alten Zeiten. Aber wenn nun nahezu in einem ganzen Jahrhundert, wie in dem gegenwärtigen, die Politik im grossen als eine „Krämerpolitik", d. h. nach den Zufälligkeiten des augen-

blicklichen Vorteils sich äusserte, wenn die alte Energie, welche die Ehrenämter schuf und als Kleinodien der Freiheit in Ehren hielt, nachweisbar immer mehr und mehr ermattet, wie das von einem der grössten Kenner englischer Zustände an unwiderleglichen Thatsachen aufgedeckt ist[1]): dann soll man nicht mehr von dem „kräftigsten Reise des germanischen Stammes" unkritisch und im allgemeinen reden, sondern soll einfach und unparteiisch den lang andauernden Rückgang in Energie und Charakter anerkennen.

Wir möchten nun aber zum zweitenmale fragen: wie kommt es denn dann, dass jenen unzweifelhaften Thatsachen zum Trotz das alte traditionelle Urteil noch immer sich erhält? Auch hierauf giebt es eine Antwort. Es hat, müssen wir sagen, die ganze geschichtliche Entwickelung des auf seiner meerumflossenen Insel abgeschiedenen Volkes einer überwiegenden Anzahl von Individuen aus allen Ständen ein gewisses Etwas aufgeprägt welches der oberflächlichen Betrachtung schon Charakter zu sein scheint, aber nicht ist, das ist das Selbstgefühl.

Selbstgefühl, mit anderen Worten Bewusstsein der eigenen Kraft, ist wohl ein wesentlicher und gewichtiger Faktor des charaktervollen Wollens: der Charakter aber ist ein bei weitem höheres Produkt des geistigen Lebens. Weiss man nicht, wie oft das Selbstgefühl den Launen des Egoismus dient, welche das gerade Widerspiel sind vom Charakter? Charakter ist Gleichmässigkeit des Wollens, und diese Gleichmässigkeit, von dem Sprachgebrauche höchst treffend durch Charakter, d. h. Gepräge bezeichnet, ist ein Produkt von mehreren Faktoren, in deren Übereinstimmung gerade das Wesen des Charakters beruht. Wäre der Stand der psychologischen Kenntnis bei einer grossen Zahl unserer pädagogischen Schriftsteller nicht ein so ganz tiefer und trostloser, so würde jene unverzeihliche Verwechselung des Selbstgefühls, des einen Faktors, mit dem ganzen Produkte nicht möglich gewesen sein.

Selbstgefühl freilich haben die jungen und alten Herrn von der glücklichen Insel auch heute noch, sie die Epigonen grosser

[1]) Gneist, die heutige englische Kommunalverfassung und Kommunalverwaltung, Berlin 1860 vergl. § 128 (S. 883—885), § 30 (S. 891—894), § 133 (S. 930, 934, 936).

Väter: das zeigt sich bei den nationalen Spielen wie in den Meetings; das zeigt sich auch auf unseren deutschen Eisenbahnen, wo vor einigen Jahren ein echter Repräsentant des insularen Selbstgefühls Hunderten von deutschen Reisenden mit Verletzung aller Gesetze von Zucht und Billigkeit den Krieg erklärte; das zeigt sich auch in englischen Erziehungsanstalten, wo der unselige junior English master eine Art von Prügeljunge ist für die selbstbewusste vornehme Jugend, deren Vorgesetzter er ist; das zeigt sich in deutschen Pensionaten, wo die künftigen Lords Proletarierknaben sich als Zielscheiben für ihre harten Schneeballen mieteten. Doch genug der Beispiele!

Es kommt uns nicht in den Sinn, für solche Beispiele etwa die Nation verantwortlich zu machen, die Einzelnheiten wohl gar als allgemeine Schandflecke im englischen Charakter hinzustellen. Wir führen sie nur an als naheliegende und notwendige Erläuterungen zu dem Satze, dass ein auf historischen Unterlagen ruhendes Selbstgefühl allerdings jenseits des Kanals zu Hause ist, dass aber neben demselben die in diesem Jahrhundert in zahlreichen Beispielen hervorgetretene Unzuverlässigkeit und Schwäche des englischen Nationalcharakters sehr wohl bestehen könne.

Wenden wir uns von hier aus zu der germanischen Rasse auf dem Kontinent, so müssen wir wohl gleich von vornherein zugestehen, dass hier die geschichtliche Entwickelung dem Wachsen des Selbstgefühls nicht in gleichem Masse günstig war, dass im Gegenteil dynastische wie klerikale Machinationen und Korruptionen aller Art wie Angriffe zweier eng verbundener Todfeinde der Nation auf diese letztere eindrangen. Wir erinnern hier nur an die geradezu teuflischen Handlungen der sogenannten Gegenrevolution, an die entsetzlichen vom Zeitalter Louis' XIV. an unausgesetzt von Frankreich wiederholten Korruptionen, an die Demagogenhetze der neuen Zeit: wahrlich, wenn der deutsche Charakter, ja, die deutsche Natur umzubringen wäre, sie wäre längst entnervt, wie die romanische und zum Untergange reif.

Statt dessen hat uns das gegenwärtige Jahr eine Reihe von Illustrationen oder besser gesagt von unanfechtbaren Dokumenten gebracht, wie frisch und kerngesund das deutsche Volk an seinem

besten Teile sei und an sittlicher Wärme, wie an Kraft keinem in der Welt nachstehe.

Die Lobredner der englischen Erziehung machen einmütig den Satz geltend, dass die Charakterbildung drüben gedeihe, nicht bloss trotz des mangelhaften Unterrichtes, sondern sogar infolge dieser Mangelhaftigkeit. Man giebt zu, was jedermann beim ersten Blick bemerkt, dass in privaten, wie in Stiftungsschulen nahezu alles geistlos getrieben wird, unerklärte Memorierpensa aufgegeben und abgehört, fast nirgends Entwickelungen vorgenommen werden: man konstatiert, dass freies Interesse an dem Lernen um des Inhaltes willen durchaus eine Seltenheit sei, und dass eben damit die Anzahl von Geld- und anderen Preisen als Reizmittel für ein falsches Interesse zusammenhängen. Aber — so fährt man fort — eben daraus erwächst der Charakter, dass das Wollen und Thun auch auf interesselose Objekte sich richten muss.

Nun wohl! Solche psychologische Mohren weiss zu waschen, ist nicht unseres Amtes. Wir begnügen uns heute damit, auch gegen diesen psychologischen Aberglauben, wie oben gegen den ethnographischen zu protestieren. Verweisend auf die an einem anderen Orte gegebene Darstellung von der Genesis des Charakters und der methodischen Pflege desselben [1]) stellen wir den schroff entgegengesetzten Satz hin: Interesse, freies Interesse als der Keim für echtes freies Wollen ist eine der wesentlichsten Bedingungen für den Charakter, und eben darum, weil unser deutsches Schulwesen bei aller Unvollkommenheit in diesem Lebensprinzip dem englischen überlegen ist, eben darum ist in dem Ringen, Streben und Wollen des deutschen Volkes im gegenwärtigen Jahrhundert mehr Charakter als in dem des stolzen Volkes von Albion.

(Allg. Schlztg. 1870 Nr. 31 u. 32.)

Uhland's Pädagogik.

Plato verbannte mit dorischer Härte Ärzte und Dichter aus seinem idealen Staate, erstere, weil die Übel, welche sie bringen,

[1]) Stoy, Encyklopädie der Pädagogik § 37, S. 93—102.

grösser seien, als diejenigen, welche sie zu heilen vorgeben: letztere, auch den ehrwürdigen Vater Homer nicht ausgenommen, weil sie über göttliche und menschliche Dinge unwürdige, ja anstössige Meinungen verbreiteten. Von unseren deutschen Dichtern würden mehrere, ich nenne beispielsweise nur Schiller und Uhland, vor dem strengen Richter bestehen; auch die peinlichste pädagogische Analyse würde in ihnen kein giftiges Element, wohl aber die reichsten Nahrungsstoffe für Geist und Herz der heranwachsenden Generation antreffen.

Es ziemt vor allem unserem, dem Herbart'schen Erziehungssystem, dass wir die Dichter als unsere Miterzieher und Bundesgenossen herbeirufen. Unsere Pädagogik ist in Wahrheit eine Idealpädagogik. Indem sie auf strenge Arbeit, solides Wissen, Konzentration der Interessen in der Einheit des Charakters, frisches Erfassen der gegebenen Lebensverhältnisse im Dienste des frei erwählten Berufes hinarbeiten heisst, stellt sie zu gleicher Zeit ein letztes und höchstes Ziel, in dessen Lichte alle die einzelnen, oft kleinlichen und mühseligen Erziehungsarbeiten verklärt erscheinen, die „ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung" hin. Diese Kalokagathie in der gesamten Auffassung des Lebens, in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, wer könnte sie sanfter, leichter und sicherer in die leicht geöffneten Gemüter unserer Zöglinge einführen, als der Sänger, wenn er „preiset das Höchste, das Beste"?

Ja, so sehr ist unser pädagogisches Bewusstsein und gottlob! auch das von einem grossen Teile unserer gebildeten Zeitgenossen von jener hohen ethischen Bestimmung der Poesie durchdrungen, dass wir uns nicht einmal ein Lesebuch der Volksschule ohne reichliche Vertretung solcher Elemente denken können, dass wir die unsauberen, sogenannten „moralischen" Geschichten, wie vom „Knaben Veit", im Namen unserer Kinder als rohe und ekelhafte Kost verabscheuen und mit gerechtem Zorne hinauswerfen.

Uhland war seit langem mein pädagogischer Hausfreund in Lese- und Vortragübungen; ja auch in sprachlichen und sachlichen Analysen traten die edlen Gestalten seiner Gedichte uns näher, sie wurden uns zu einem vertrauten Umgange; das meiste von ihren Reden und Thaten wussten wir, Lehrer und Schüler,

auswendig; ja sogar in dramatischen Aufführungen, in Schulkomödien lebten die Kleinen in Klein Roland und Roland Schildträger, die Grossen in Ernst von Schwaben und Ludwig dem Bayer mit der Innigkeit einer freien jugendlichen Liebe sich ein. Ich wüsste kaum zu sagen, was ich ohne Uhland in meiner Schule gewesen wäre.

Meiner Sympathie für Uhland gab ich bereits früher einen Ausdruck, indem ich in einem der Wissenschaft ferner stehenden Kreise die pädagogischen Elemente in Uhlands Schöpfungen aufzeigte. Wenn ich gegenwärtig die frühere Betrachtung wieder vornehme, so hat das zunächst in dem allgemeinen Wunsche seinen Grund, dass ich durch mein Beispiel zu ähnlichen Untersuchungen auffordern und einladen möchte. Dass das aber gerade in diesem Jahre geschehen möge, das schien mir ein nahe bevorstehendes Ereignis, die Enthüllung des Uhlanddenkmals, zu fordern. Wenn Tausende aus den verschiedenen Lebenskreisen ihrem edlen Landsmanne die verdiente Huldigung darbringen, da darf auch die Schule nicht fehlen. Im Namen der deutschen Schule und der Scharen von Kindern, welche dem edlen Dichter viele Stunden der reinsten Freude und der sittlichen Erhebung verdanken, lege ich meine bescheidene Gabe als einen Kranz der Dankbarkeit an Uhland's Denkmal nieder.

Uhland's Schöpfungen durchdringt eine wunderbare Harmonie; alle Gestalten seiner Kinder wie seiner Helden sind eben darum einem edlen Umgange für unsere Schüler gleich zu achten, weil in dem Dichter selbst eine seltene Einheit der pädagogischen Lebensansicht vorhanden war. Ich nenne das Ganze dieser durch die Fülle seiner Schöpfungen zerstreuten pädagogischen Lebensansichten Uhland's Pädagogik.

Merkwürdig! Der Mann, welchem der Himmel das Glück der Vaterfreuden versagt hatte, legt gleichwohl eine herzinnige Teilnahme für die Kinderwelt, ein tiefes Verständnis ihres Wesens zu Tage. Wenn er dem Geschlechte der Erwachsenen gegenüber als Mahner und Warner gleichsam den Standpunkt des Propheten einnimmt, so tönt aus seiner Rede über alles, was Kinder heisst, der liebliche Klang des Evangeliums hervor: Solcher ist das Himmelreich.

Wie er seinen tiefgebeugten Eberhard, den ritterlichen Greis, mit einem kräftigen: „Dem Herrn sei Dank und Preis“ die Geburt eines Urenkeleins feiern lässt, so begrüsst er selber „das Kind, das lächelnd sich in der Mutter Arm geschmiegt, und den Greis, der wonniglich Enkel auf dem Schoss gewiegt, denn Kinder sind Kleinode.“ Nicht bloss die verbannte Schwester Karl's des Grossen redet ihren Klein Roland mit dem tiefen Worte an: „Mein Trost kommt all von dir,“ sondern die in der Sonne des Glückes stehende Kaiserin Gisela segnet ebenso ergriffen ihre beiden Söhne: „Ihr meine Hoffnung, meine Lust, mein Stolz“, als der geringe Mann, der Goldschmied: „Das beste Kleinod, das ich fand, das bist du doch Helene, mein teures Töchterlein“. Ja, noch mehr! Als der Tell, der Sage nach, ein Kind aus den Fluten rettend, selbst den Tod findet, da ruft der Dichter ihm nach: „Der Himmel hat dein Leben nicht für dein Volk begehrt, für dieses Kind gegeben, war ihm dein Opfer wert“.

Wie hängen diese Lobpreisungen und Huldigungen, welche den Kindern oder ihren Müttern von ihm dargebracht werden, mit dem Grunde und Kerne seines Dichtens und Trachtens zusammen? Die Antwort ist leicht. — Auf dieser Grundlage stehen die ernstesten Forderungen und Hinweisungen auf Erziehung verzeichnet, bald in direkter Ansprache, bald in lebendigem Bilde. Das pädagogische ist ein ganz wesentliches Moment in Uhland's Lebensanschauung.

Der Anfang der Erziehungsweisheit liegt in dem Satze, dass die natürliche Kraft die Grundbedingung und erste Voraussetzung sei, dass aber die Erziehung hier ohnmächtig erscheine.

Sie ist aber nicht ohnmächtig; denn wenn sie Kraft auch nicht schaffen kann, so vermag sie dieselbe zu erhalten und zu mehren. „Spielraum“ ist hier das Losungswort, freie Bewegung, Heiterkeit.

Unser Uhland ist durchdrungen von diesem Grundgedanken; er nennt zwar bestimmt das ernstere Lebensziel, welchem die Kleinen zugeführt werden sollen, auch schon frühe für die Beobachtung; „Mütter“, ruft er, „die ihr euch erquickt an der Kinder teuern Zügen und mit ahnendem Vergnügen vieles Künftige drin erblickt: Seht einmal recht tief hinein, und verschafft uns sichere

Kunde: Wird der Väter Kampf und Wunde in den Kindern fruchtbar sein?“ aber dennoch kennt er nur heitere, munter sich tummelnde Kinder, fröhliche, kräftig sich regende Jünglinge. Seine eigene Hingebung an die Natur erscheint ihm als selige Kindheit, er nennt sich selbst „ein Kind und mit dem Spiele der heiteren Natur vergnügt“. Kaiser Konrad's Kinder spielen, und der Vater „liebt es zuzuschauen,“ Klein Roland „spielt in freier Luft; des Klage war nicht gross“ und die Jünglinge freuen sich an rüstigem ritterlichen Thun, „an Jugend, Frühling, Festpokal, Mädchen in der holden Blüte“.

O, es weht eine frische, kräftige Luft, es ist ein gesunder Boden, auf welchem diese Kinder und Jünglinge Uhland's heranwachsen und reifen! Die grösste pädagogische Weisheit kann nicht anders, als beistimmen, muss aufs ernstlichste warnen vor der unseligen Thorheit, welche der Jugend engere Schranken zieht, als unbedingt notwendig.

Schranken freilich kennt Uhland's Pädagogik auch. Eine Kameradschaft, wie dieselbe in dem unnachahmlichen, teuren Liede von dem treuen Kameraden, dem grossen deutschen Jünglingsliede, gezeichnet, eine Freundschaft, wie dieselbe in Ernst von Schwaben und Werner verherrlicht ist; eine Liebe, welche dem keuschen Lüftchen gleicht, das mit der Rose spielt und nicht fraget: „Hast mich lieb“; eine Liebe, welche bekennt: „Wenn Echtes ich erstrebt und mag's auch dich nicht nennen, doch ist's von dir belebt“; eine Liebe, welche eben darum, über Tod und Grab hinaus in einem heiligen Seelenbunde den himmlischen Empfang suchend, ausruft: „Dich liebt' ich immer, dich lieb' ich noch heut und werde dich lieben in Ewigkeit“; — eine Liebe, welche den wankenden Jüngling ergreift, dass er „still in des Gemütes Innerstem ein heiligstes Gelübd' beschwört“; eine Jugendlust, welche Jugend, Frühling, Festpokal als heilig, dem ernsteren Gemüte „preist“; diese muss strenge, klare Voraussetzungen haben.

Die Pädagogik kennt keine anderen, keine wirksameren und heilsameren Kräfte der Mässigung, Milderung, Behütung, kurz des Schutzes für das Wachstum gerade der zartesten Gefühle, als diejenigen, welche Uhland jedem künftigen Geschlechte vorhält: des Hauses Zucht und Sitte.

Wie er in dem sinnigen Zimmerspruche wünscht: „Die Fenster und Pforten woll' er weih'n, dass nichts Unseliges komm' herein", so soll der Fremde gastlich aufgenommen sein nur unter der einen Bedingung: „Lass du mir ungeschwächt der Väter fromme Sitte, des Hauses heilig Recht."

Der Boden für solche Sitte der Väter ist die Familie, und die Kräfte, welche, durch sie erzeugt, ihr wiederum dienen, liegen in dem Familiengefühl, von welchem die einzelnen Glieder wie von unsichtbarem Bande umschlungen sind. Wie hat unser Dichter diese erziehende Macht in helles Licht gestellt! Wie baut er auf dieser Grundlage vorzugsweise seine Ideale auf! — Der grossen Wahrheit, welche er seinem Werner in den Mund legt:

„ruhmwürdig ist's,
„wenn Kraft und Tugend weithin sich vererbt,
„wenn vor dem Sohn des Vaters Beispiel glänzt,
„wenn unter Brüdern edler Wettkampf brennt,
„wenn jeder eifersüchtig wacht und ringt
„für solchen Adels unbefleckten Glanz —"

giebt er lebendigen Ausdruck in seinen jugendlichen Heldengestalten, wenn er uns dem Roland ins Herz schauen lässt: „Wie wohl ihm war, des Helden Speer, des Helden Schild zu tragen!" wenn er den Sohn des blinden Königs für seinen Vater fechten und den Greis dann in väterlichem Jubel ausrufen lässt: „Nun wird mein Alter wonnig sein und ehrenvoll mein Grab!" oder wenn der in der Verletzung seiner Hausehre selbst verletzte Held Ulrich, den besiegten Sohn von seinem Herzen stösset, denn er „fasst ein Messer und spricht kein Wort dabei und schneidet zwischen beiden das Tafeltuch entzwei", und dann der seines Vaters werte Heldensohn in rechtem Kindessinn dem einzig richtigen Gefühle in seinem Herzen Raum giebt: „Nicht darf ich mit dir speisen auf einem Tuch, du Held, doch darf ich mit dir schlagen auf einem blut'gen Feld!" So fordert denn der Dichter auch die Brüder in der grossen Familie seines Schwabenlandes auf, der Väter nicht zu vergessen,

„der tapfern Väter Thaten,
der alten Waffen Glanz";

so wendet er sich nur und überall an das gemeinsame Ehrgefühl des Stammes, bald wenn er verkündet, „dass bei dem biedern Volk in Schwaben das Recht besteht und der Vertrag", bald wenn er

die gesunde Derbheit des Stammes, dessen Fahne „nach altem Recht und Kriegsbrauch in den Schlachten des deutschen Reichs das Vordertreffen führt“ durch die im ganzen Reiche bekannten „Schwabenstreiche“ in heiterer Deutung preist.

Haussitte, Hausehre, Stammesehre, so hehr und heilig sie sind, gelten aber der Erziehung nur für Hilfen oder für Fundamente, welche einen kräftigen Oberbau zu tragen vermögen, die Liebe zum Vaterlande.

Wie das Volk sich zusammensetzt aus den Stämmen und Familien, so giebt es keine andere Quelle für die gesunde, thätige, opferbereite und ausdauernde Vaterlandsliebe, als jene in der Familie entsprossenden und reifenden Gefühle der Familienliebe, der Familienehre.

So setzt sich also unsers Dichters Pädagogik selbstverständlich zu der höher liegenden Erziehungsaufgabe fort, welche er, kraft der in ihm selbst liegenden heiligen, bis zum letzten Hauche nie und nirgends verleugneten Liebe, unter den verschiedensten Formen und Bildern seinem Volke vorgehalten hat: „Ein Herz für unser Volk!“ In der That, wenn mit solcher Wahrheit und Klarheit, mit solcher Reinheit und Frömmigkeit der ganze reiche Inhalt des oft genug schlecht gedeuteten, roh gefassten, gemissdeuteten Begriffs Patriotismus hingestellt wird, dann schliesst derselbe die höchsten Ziele der Erziehung ein.

Da will vor allem die höchste moralische Aufgabe eingeschlossen und als Grundbedingung hingestellt sein. Es gilt nicht bloss „an unserer Väter Thaten mit Liebe sich erbau'n“, sondern das Schwierigere und Grössere: „Sein eigen Ich vergessen in aller Lust und Schmerz“, es gilt ferner Recht und Treue zu halten und die Lüge unermüdlich zu bekriegen: an deiner Sprache rüge du schärfer nichts als Lüge, die Wahrheit sei ihr Hort! Verpflanz' auf deine Jugend „die deutsche Treu' und Tugend zugleich mit deutschem Wort!“

Bei solchem Sinne wohnt auch der fromme deutsche Glaube, und auch ihn pflanzt und pflegt die Erziehung, welche nach unsers Dichters Vorgang die Stimme der Geschichte deutet: „Vernehmt, an diesem heut'gen Tage hielt Gott der Herr ein gross Gericht“; welche in die fromme Zuversicht die Jugend eintaucht: Der

Herr verlässt die Seinen nicht, er macht so „Heiliges nicht zum Spott"; welche von der göttlichen Berufung des deutschen Volkes so durchdrungen ist, dass er als Preis für „der Sprache und Klärung hinstellt — „so wird man sagen müssen, dass, wo sich Deutsche grüssen, der Atem Gottes weht". Ja, ein solcher Patriotismus ist selbst Religion und dem Unbefangenen mag unser Dichter bald als ein Mann von Eisen und ritterlicher Held, bald als ein frommer Beter erscheinen, er betet für sein Teuerstes und ihn dünkt, „es knieten Viele ungesehen und beteten mit ihm". —

Aber da er auch ein Held und Streiter ist, wie könnte er das Bild eines vollendeten Mannes und eines echten Knaben hinstellen ohne die Gaben, welche zum Kampfe geschickt machen! Mag auch der Knabe in gesunder Freiheit wohl gediehen und an den edelsten Gefühlen in der verheissungsvollen Atmosphäre des Hauses bereichert worden sein: er bedarf noch der Schule des Mutes, der Übung in Arbeit und Streit. Unser Dichter hatte schon von vornherein an rüstiges frisches Thun gedacht. Unter seinen Helden besteht nur die gesunde Natur, in seinen Häusern lähmt nicht weichliche Wärme der falschen, kränklichen Liebe die Organe des Leibes und der Seele. Wie er in seinen eigenen Lebensanschauungen von den Gefahren aus dem nahe liegenden Kreise der Romantiker, „die ihr eigen grosszerrissen Herz betrachten", sich fern gehalten hatte, so hat er mit Goethe auf das empfindsame Volk nie etwas gehalten, es werden

„Kommt die Gelegenheit, nur schlechte Gesellen daraus".

Mit einem Worte: Zum Heldentum will er erziehen.

So ist denn unser Dichter in ganz hervorragender Weise ein Sänger für Heldenknaben geworden. Seine Rolandslieder gehören zu den lieblichsten und liebsten Gaben der deutschen Jugendlitteratur. Der kleine Knabe Roland tritt zu König Karl in den Saal herein „als wärs sein eigen Haus", der erstarkte Knabe ruft dem Riesen im Ardennerwald zu ein „Wohlauf zum Streit" und ritt als Sieger dahin, „wo er den Vater fand noch schlafend bei der Eiche". — Jung Siegfried war ein stolzer Knabe und ruft: „Nun hab' ich geschmiedet ein gutes Schwert, nun bin ich wie

andere Ritter wert". — Und wunderbar, auch hier klingt lieblich der Ton kindlicher Liebe und Anhänglichkeit durch. Klein-Roland ist mutig, denn „seiner Mutter ziemt Wildbret und Fisch"; Roland Schildträger bittet, seinen Sieg bekennend, noch: „Um Gott, Herr Vater, zürnt mir nicht, dass ich erschlug den groben Wicht, derweil ihr eben schliefet".

Auf solches Fundament kann unser Dichter nun seine Mahnungen gründen, seine Bilder von Männerwürde erhalten so ihre Beziehung und Deutung. So mahnt er „an der Väter Wunden"; so zeigt er auf Mühe und Arbeit im Dienste der Freiheit hin, denn „der Dienst der Freiheit ist ein strenger Dienst, er trägt nicht Gold, nicht Fürstengunst", und den mutig ausharrenden Streiter im Verfassungskampfe feiert er, weil er „wie ein Fähnrich wund und blutig sein Banner rettet im Gefecht". Männer der That, Helden zeichnet er mit Freude und Vorliebe, Werner, Ernst, Schweppermann — Ritter und Bürger, Alte und Junge. Die Unthätigen trifft sein Spott, wie die Jäger des weissen Hirsches, die Genossen von König Karl, der selbst „kein Wort gesprochen, der lenkt das Schiff mit sicherm Mass, bis sich der Sturm gebrochen". Ein Feind der Junker ist er, der zu allen Zeiten unverbesserlichen; er giebt ihnen für ihr bürgerfeindliches Thun den spöttischen Rat, „dass sie fein bleiben lassen, in der Nacht am Wege zu passen". Er schlägt auf die weichliche bequeme Frömmigkeit mit dem kernigen Spruche: „Will einer merken lassen, dass er mit Gott es hält, so muss er keck erfassen die arge böse Welt". Sein eigener Wahlspruch und Massstab lautet klar und unzweideutig: „Den wird man einen Ritter nennen, der nie sein Ritterwort vergisst — der wird als Bürger sich bewähren, der seine Burg zu schirmen weiss".

Mit freiem Auge bewundert er würdiges tüchtiges Thun; wo er dasselbe findet, nicht bloss im Geräusche der Waffen, im Kampf, gegen weltliche und geistliche Tyrannei: er ehrt das Gedächtnis der Königin, die als Volksmutter und Nährerin in Hungertagen gespendet; er erhebt die Würde des echten Bürgertums — denn dort gründet sich „was tüchtig ist und frommt". Ja, damit auch nicht die leiseste Undeutlichkeit in dem Bilde eines rechten Mannes bleiben möge, schliesst er das Lied von Tell, dem Retter des Kindes

mit den Worten: „Doch schön ist nach dem grossen das schlichte Heldentum.“ (Jahrb. d. Vereins f. w. Päd. 1869—70.)

Die pädagogische Zukunft unseres Volkes.

Eine Neujahrsbetrachtung.

Wehmut ist die Stimmung, in welcher das herantretende neue Jahr uns antrifft.

Wir gehören nicht zu den unselig Verblendeten, welche über die Züchtigung des deutschen Erbfeindes jammern und für den hundertjährigen Jammer des eigenen Vaterlandes keine Erinnerung haben: wir bringen freudig des „Vaterlandes Majestät“ nicht bloss das erste Hoch, sondern die ersten teuersten Opfer, so lange es derselben bedarf: wir halten, so wenig wir auch uns der Thränen um die einzelnen unserer gefallenen Heldensöhne schämen, es doch für Pflicht, der Thränen und des eigenen Leids zu vergessen. Und doch können wir die Wehmut nicht sofort bemeistern.

Denn die ganze deutsche Schulgemeinde, alles, was Eltern heisst in Stadt und Land, auf den Höhen und in den Niederungen des Lebens, ist es, in deren Namen und in deren Geiste wir auf die Tausende der gefallenen Söhne hinschauen. Als ein einziges gemeinsames Band umschlingt ja diese grosse Schulgemeinde die eine gemeinsame Hoffnung, dass jeder aus der Schule, an deren Brüsten er gesäugt wurde, Entlassene die ihm gebrachten materiellen und geistigen Opfer dereinst vergelten, dass er in den Jahren der Kraft in die Reihen eintreten und die hinwelkenden Alten ersetzen, dass er, ausgerüstet für eine heraufkommende neue Zeit, die innerhalb der grossen Lebenskreise der Familien, der Gemeinden, des Staates, der Kirche hervorwachsenden Aufgaben lösen helfen und für die Verwirklichung des Reiches Gottes nach dem Masse der Kraft ein Rüstzeug sein werde. Dieses ganze Gebäude der teuersten sittlichen, religiösen, vaterländischen Hoffnungen sieht nun die deutsche Schulgemeinde urplötzlich in seinen Grundfesten erschüttert, zum Teil zertrümmert! Im Angesichte ihrer Erschlagenen, welche gleich Knospen von der Hand des Todes geknickt wurden — soll sie da nicht in tiefer Wehmut fragen: was wird nach solchen Verlusten gerade der

kräftigsten, und unter ihnen der edelsten unserer Söhne uns noch bleiben?

Und wenn diese grosse Schulgemeinde, wie sie doch nicht anders kann, auch auf die Lehrer aller Orten und Stufen hinschaut, von denen bereits eine beträchtliche Anzahl ihr Leben dem Vaterlande opferten, wie sollte sie nicht auch da wehmütig an die geistigen Wohlthäter ihrer Kinder gedenken und bange fragen: wer wird uns unsere Mitarbeiter ersetzen und welches Zauberwort wird die schon vor dem Kriege stark gelichteten Reihen der Arbeiter im Schulweinberge wieder dichter zu machen vermögen?

Ach, die nächste Antwort auf jene inhaltsschweren Fragen ist eine trostlose! Es fehlt an reellen, es fehlt an ideellen Hilfsquellen.

Wohl möchten wir den herben Verlust an jugendlichen Kräften und teuern Hoffnungen leichter ertragen, wenn auf die den Gefallenen nächststehenden Generationen durch echte Fortbildungsanstalten und für die gesamte vaterländische Jugend durch Vervollkommnung der Schule ernstlich und in grossem Massstabe gesorgt würde, wenn durch Gründung neuer Schulen die bestehenden von ihrer, aller Pädagogik Hohn sprechenden Überfüllung befreit, wenn insbesondere die Elementarschulen durch Verbesserung der zum grossen Teil noch unerträglichen Schulräume, durch Erweiterung des engherzigen Lehrplans und der Lehrmittel zu wahren lebendigen Quellen einer edlen Volksbildung gemacht würden. Aber da erschallt von hoher Stelle das eisige Wort, dass „die Beratungen und Beschliessungen über innere und insbesondere Kulturbedürfnisse vorerst vertagt werden müssen", da berichten einstimmig viele, dass durch die vom Krieg geforderten Geldopfer die reellen Hilfsquellen erschöpft seien, und die Schule erfährt so wieder, wie früher, dass „die Welt bereits weggegeben sei".

Den Verlust an Lehrerkräften möchten wir gleichfalls eher verschmerzen, wenn neue Kräfte uns reelle Hilfe anböten. Aber wo ist hiezu Aussicht? War nicht bisher schon aller Orten Lehrermangel und hat etwa irgend ein Schulregiment etwas Grosses und Wirksames gethan, um die Anziehungskraft des Lehrerberufes zu vermehren?

Nun gäbe es wohl ein Gegengewicht gegen diesen Druck der Thatsachen: es ist die Gewalt der Idee. Hätten wir auf ideelle Hilfen zu rechnen, dann würden schliesslich auch jene reellen sich zeigen. Aber auf den ersten Blick erscheint auch in dieser Hinsicht unsere nächste Zukunft trübe und dunkel.

Liegt nicht schon in der Wehmut eine Lähmung des Mutes? Und darf es uns überraschen, wenn nun selbst innerhalb der grossen deutschen Schulgemeinde ein grosser Teil in Ermattung thatenlos bleibt? Ja, wird nicht in dem gesamten deutschen Volksbewusstsein auf die Zeiten der Aufregung, der Anspannung aller Kräfte, eine Zeit der Erlahmung und Abspannung folgen, wie in der ersten Hälfte des Jahrhunderts? Auf diese Zustände lauert aber schon längst ein stets wachsamer Feind. Mit teuflischer Klugheit wird er den Apfel der Zwietracht in die deutschen jetzt geeinten Gemüter werfen: gerade das Beste und Heiligste wird er, wie er es immer gethan, am liebsten benutzen, d. h. politische und religiöse Glaubensbekenntnisse wird er unter dem arglosen Volke aufrichten, und während des darob sich entzündenden politischen und religiösen Haders wird er dann unter dem Schutze der allgemeinen Ermüdung allen idealen Kräften eine Fessel anzulegen versuchen.

Und könnten wir nur auf die Lehrer rechnen, die berufenen Wächter der Schule, dass sie in vereinter Kraft der Ermattung des Volkes, wie dem Vordringen des bösen Feindes entgegenarbeiteten! Aber auch hier liegen tiefe dunkle Schatten, ebensowohl auf dem höhern, wie auf dem niedern Schulwesen.

Im höhern Schulwesen ist das Bedürfnis eines innigeren Zusammenhaltens unter den Berufs- und Standesgenossen noch wenig ausgesprochen worden und hat nur in kleineren Kreisen vorübergehende Vereinigung gestiftet. Und wer kann's leugnen, dass wenigstens die Gymnasiallehrer in der Gegenwart nicht als die Hauptträger der pädagogischen Ideen hervortreten, wie das in den Zeiten eines Sturm, Trotzendorf, Neander der Fall war? Wer wird also in diesem Augenblick erwarten dürfen, dass von dorther ideelle Hilfe im Kampfe für die pädagogischen Ideale ausgehen werde?

Hoffe aber auch niemand wirksame Hilfe von dem gegen-

wärtigen Bunde der Elementarlehrer, wie derselbe alljährlich in den sogenannten allgemeinen Lehrerversammlungen für die Festzeit neu aufgerichtet wird. Aber sind ihre Rufe nach Reform nicht laut genug, ist das Gewicht ihrer Majoritäten nicht imposant genug? Mag sein! Thatsache aber ist, dass diese Rufe im Winde verhallen und die Majoritäten unbeachtet stehen bleiben, dass trotz aller Achtung vor dem ehrenwerten Stande der Elementarlehrer das Barometer der Aufmerksamkeit und Teilnahme für die allgemeine Lehrerversammlung auch bei den wärmsten Freunden der Schule seit geraumer Zeit immer tiefer fällt. Wir haben für jetzt von dorther das nicht zu erwarten, was wir bedürfen!

So irrt also der Schutzgeist der deutschen Schule trauernd von Ort zu Ort und wir sprechen in wehmütiger Klage des Dichters Wort:

> Nicht rühmen kann ich, nicht verdammen:
> Untröstlich fand ich's allerwärts!

Wenn wir nun aber am Schlusse unserer Betrachtung mit dem Dichter auch fortfahren:

> Doch sah ich manches Auge flammen
> Und klopfen hört' ich manches Herz!

so wollen wir hiermit den Ausgangspunkt unserer weiteren Betrachtungen angedeutet haben.

Demosthenes beginnt in der denkwürdigen Rede gegen König Philipp seinen Aufruf zur Erhebung mit der paradoxen Behauptung, dass gerade die Bedrängnis, das Unglück der Gegenwart den Keim einer schönen Hoffnung in sich enthalte. So kann nur der sprechen, welcher auf die Natur und die sittliche Lebenskraft seines Volkes vertraut. „Wollet nur" — heisst sein Zuruf — „so werdet ihr Herren der Umstände und Sieger sein."

Wir dürfen mit grösserem Rechte den gleichen Satz aussprechen, denn wir besitzen ganz andere Garantien als der grosse attische Redner gegenüber dem lebenslustigen, leicht beweglichen Volke der Athener.

Wir können zunächst an die unverwüstliche Naturkraft des deutschen Volkes appellieren als eine in vielen Feuerproben erprobte. Lassen wir frühere Jahrhunderte. Was hat dieses Land und Volk gelitten im dreissigjährigen Kriege? Was ist ihm

von da an zu wiederholten Malen angethan worden von dem raub- und ruhmsüchtigen gallischen Nachbar? Und wie ist in der Leitung seiner Geschicke der böse Feind in den weltlichen und geistlichen Kabinetten unausgesetzt damit beschäftigt gewesen, sein Selbstbewusstsein nicht aufkommen zu lassen, seiner Vaterlandsliebe kaum das Recht der Rede und des Liedes, noch viel weniger des Handelns zu gewähren!

Und dennoch erhoben sich auf der Brandstätte in ungeahnter Schnelligkeit blühende Städte, erstanden neue Stätten der Wissenschaft, der Kunst, der Volksbildung, des frommen Glaubens. Und dennoch blieben die Ideale von des Vaterlandes Einheit, Grösse und Freiheit wach und lebendig: und als der Erbfeind in diesen Tagen an den Thoren des Vaterlandes erschien, da war in ungeschwächtem Jugendmute das deutsche Volk zum Kampf geeint, wie wenn die Tage von 1813 wiederkehren sollten.

Aber täuschest du dich nicht? fragt vielleicht jemand. Diese ernste Frage haben wir in aller Besonnenheit uns oft genug selbst vorgelegt und dieselbe immer dahin beantwortet, dass jene selbstsüchtige Selbstspiegelung, deren krankhafte, an Wahnsinn grenzende Lebensanschauung wir in unseren Blättern unter dem Namen Chauvinismus oft genug in ihrer Borniertheit und Verblendung darstellten und mit verdienten harten Worten geisselten, mit unserem Urteil nichts gemein habe. Nein — wir waren immer und sind uns noch heute bewusst, dass wir in unserem Vertrauen auf festem historischen Boden stehen, dass wir dem deutschen Volke nicht mehr zusprechen, als selbst die Feinde und Eifersüchtigen von ihm gelten lassen, als das einstimmige Zeugnis aus allen Erdteilen den Deutschen zuspricht. Deutschland hat sich nicht vermessen in eitler Phrase, sich selbst an die Spitze der Civilisation zu stellen, aber siehe, es steht an dieser Stelle! So gross blieb und so ungeschwächt die germanische Lebenskraft.

Wer wollte einer solchen Kraft nicht vertrauen gerade auch in trüben Zeiten? Sie wird nach wie vor um so Grösseres leisten, je Grösseres von ihr gefordert wird, und auf allen Lebensgebieten in den verschiedensten Gestalten sich offenbaren.

Auch auf dem Gebiete der Erziehung und der Schule? Wir haben auch auf diese Frage ein zuversichtliches Ja und

bringen auch für dieses Ja nicht etwa bloss Wort und Phrase, sondern Thatsachen. Wir behaupten: es ist Thatsache, dass dem germanischen Wesen ein pädagogischer Zug innewohnt und zwar in so hervorragendem Masse, dass kein anderes Volk hierin nur entfernt den Vergleich aushält.

Oder ist nicht etwa seit Jahrhunderten bis heute die deutsche Schule allem, was Schule heisst diesseits und jenseits des Ozeans, vorangegangen? Knüpfte dieses Volk nicht an jede Wendung seiner Geschicke eine Erweiterung und Verbesserung seines Schulwesens, und zwar mit solcher Energie, dass hier der Konfessionsunterschied nahezu verschwand und der deutsche Katholizismus auf seinem Boden, Deutsch-Österreich eingeschlossen, schulfreundlich oftmals in der grossartigsten Weise thätig war? Oder hat etwa jemals so entsetzliche Verwüstung auf dem deutschen Gebiete der Jugend- und Volksbildung von der herzlosen Hierarchie angerichtet werden können, wie in Spanien, Neapel, Frankreich? Niemand darf im Zweifel darüber sein, dass solche gewaltige Gegenkraft nur der gesamte deutsche Volksgeist ausüben konnte, wie er fast alle Schichten des Volkes, insbesondere den deutschen Bürgerstand durchdrang, dieser nicht bloss Burgen und Städte, sondern auch Schulen gründende Geist, welcher in der Geschichte des Schulwesens bis zu dem heutigen Tage zahllose Ehrendenkmäler sich gesetzt hat! Und nun noch zum letzten: Wo in aller Welt hat je die Familie sich der Erziehung, ja auch des Unterrichtes der Unmündigen so angenommen wie in diesem Volke der Familie und des Friedens, sodass einst selbst in dunkeln Zeiten, wie noch heute in Norwegen, „die Mütter" nach dem Ausspruche des frommen Koadjutors Georg von Anhalt „unsere vornehmsten Hauspfarrer und Bischöfe gewesen sind, sonst der Pfarrer halber wäre alles fast erloschen."

Kraft dieser nur im grossen angedeuteten unwiderleglichen Thatsachen halten wir mit Jean Paul dafür, dass die Deutschen die prädestinierten Erzieher der Menschheit seien, nicht um in eitlem Stolze uns zu überheben, sondern um mit rechter Freudigkeit unseren Glauben an die pädagogische Zukunft unseres Volkes zu bekennen. Die deutsche Familie, die deutsche Gemeinde kann, will sie anders ihrem Wesen nicht untreu werden,

nicht anders als in Gemeindeversammlung und Ständekammer trotz allem Druck der Zeiten das Panier der Schule hoch empor halten.

So ergreifen wir also mit frischem, frohem Mute unseren Wanderstab, um sowohl bei den Berufsgenossen, als den gebildeten Freunden der Jugend, als auch bei denjenigen Schulbehörden, welchen eine Hinweisung auf die Erziehungsideale nicht als Beleidigung gilt, mit unseren Gaben einzutreten.

Wir werden in aufrichtiger Hingebung an die Resultate der pädagogischen Wissenschaft ihre Forderungen immer und bei jeder Gelegenheit rücksichtslos hinstellen, verkünden, begründen, werden dieselben als Massstäbe anlegen an Lehrmittel und Einrichtungen in Schule und Haus, an freie pädagogische Gestaltungen und an Verfügungen der bürgerlichen und staatlichen Behörden. Wir sind uns bewusst, auf dem Boden eines pädagogischen Systems zu stehen, dessen Tragbarkeit und Fruchtbarkeit sich in der Arbeit langer Jahre uns erprobt hat, auf dem Boden des Herbartischen, eines Systems, welches mehr als irgend ein anderes fähig ist, ohne den Nimbus einer Schulsprache zu jedem gebildeten und christlich freien Gemüte in verständlicher Sprache zu reden, welches, obwohl es auf Anerkennung gewisser Hauptpunkte energisch besteht, doch der freien Bewegung und Gestaltung Raum genug lässt: eines Systems, welches eben deswegen auch solche von unseren geehrten Mitarbeitern, welche ihm nicht angehören, die friedliche Gemeinschaft des Wirkens für gemeinsam anerkannte Hauptziele möglich macht.

Die Zuversicht zur Gerechtigkeit unserer guten Sache wird uns auch stark machen zum Kampfe. Es ist nicht anders möglich, als dass wir verhasst werden dem Ultramontanismus der Hierarchie, wenn wir nachweisen, dass er die Schule und die Schulgemeinde vergiftet, der Bureaukratie, wenn wir ihr zurufen, dass sie das pädagogische Leben versteinert und erwürgt, der Ochlokratie, wenn wir behaupten, dass sie das pädagogische Bewusstsein in den Lehrern wie in der Schulgemeinde verunreinigt und verwildern lässt. Wir sind stolz auf diesen Hass und werden nicht ablassen, immer zur Hand zu sein mit der siegreichen Waffe des Spruches: „An ihren Früchten sollt Ihr sie erkennen!“

Und da wir nun so bei unserem ganzen Wirken darauf aus-

gehen, an die öffentliche Meinung, das pädagogische Gemeinbewusstsein oder, richtiger gesagt, an das pädagogische Gewissen zu appellieren, so ergiebt sich für uns auch noch mit Notwendigkeit die Aufgabe, für die Schaffung geeigneter Kanäle und Formen, innerhalb deren das pädagogische Gewissen sich mit Nachdruck äussern, innerhalb deren dasselbe auch fortgebildet, geklärt, befestigt werden kann, mit aller Energie zu wirken. Schulverfassung und innerhalb derselben vor allem Schulsynode ist im Geiste dieser Aufgabe unser Losungwort!

Möge bei unserer ernsten Arbeit die Ausdauer und Kraft unserer Mitarbeiter, die Teilnahme und Förderung unserer Leser uns nicht fehlen! Möchten auch wir dazu beitragen, dass auf die gegenwärtigen rauhen winterlichen Tage in Schule und Haus ein pädagogischer Frühling folgt!

(Allg. Schlztg. 1871, Nr. 1 u. 2.)

Der Ultrapatriotismus in der deutschen Schule.

„Das deutsche Reich" — so begann eine angesehene englische Zeitschrift eine Anzeige der bekannten neuesten Lieder von O. v. Redwitz — „hat viele Gefahren zu bestehen und wird ihnen auch zu begegnen wissen. Einer Gefahr aber konnte dasselbe nicht entgehen, nämlich der, von Herrn v. Redwitz besungen zu werden." Nicht mehr ironisch, sondern im vollen Ernste können wir heute darauf hinweisen, dass von einer verwandten Seite her, von den patriotischen Festrednern und Festdichtern, zwar nicht dem gesamten deutschen Volke, aber doch einem guten Teil desselben, seiner Jugend, wirklich Gefahr drohe. Dieser Gefahr gelten unsere nachstehenden Betrachtungen.

Ob die patriotische Gesinnung einer besonderen Pflege von seiten des Hauses und der Schule bedürfe, darüber ist unter allen, welche pädagogisch zu denken vermögen, kein Zweifel möglich. Die erziehliche Bedeutung des Patriotismus liegt in seiner psychischen Gewalt, die engen Grenzen des subjektiven Egoismus zu durchbrechen und das kindliche Herz auf diese Weise zu erweitern. Es kommt hinzu, dass in dem zugleich sich miteinstellenden höheren Selbstgefühl dem heranreifenden Zögling ein Zuwachs an Lebens-

mut, Lebensfreude und Lebensglück gegeben ist, so gross als nur immer eine edle Liebe für den ihr Anvertrauten wünschen mag. Dass so zugleich die gesellschaftliche Brauchbarkeit und Bedeutung des Zöglings für Schutz und Förderung des gemeinsamen Vaterlandes erhöht wird, ist eine von anderen, nicht rein pädagogischen Überlegungen begründete weitere Frucht.

Derjenigen Veranstaltung, welcher die Anlage, Erweiterung und Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises anvertraut ist, dem Unterrichte und der ihm vorzugsweise dienenden Anstalt, der Schule, fällt auch hier ein grosser Teil an der Lösung der Aufgabe einer patriotischen Erziehung zu. Hier und nirgends anders müssen die Wurzeln für das Denken, Fühlen und Wollen des künftigen Mannes gelegt sein, wenn anders die Gesinnung des Herangereiften nicht einem umgehängten Kleide oder einer vergänglichen Sommerpflanze gleichen soll. Gar Grosses hat in den letzten Jahrzehnten der deutschen Ermattung und Erniedrigung die öffentliche, wie die Privatschule geleistet. Sie ist's gewesen, welche gleichsam die Sünden der in der vaterländischen Gesinnung unverantwortlich matt und gleichgültig gewordenen Familie unschädlich machte. Was hat der Unterricht in deutscher Geschichte und Geographie und Litteratur in dieser Hinsicht Grosses erwirkt, wie hat er fast allein den Glauben an die Herrlichkeit des einen grossen Vaterlandes der heranwachsenden Jugend eingeflösst und gestärkt, wie hat er so einen nicht hoch genug anzuschlagenden Beitrag zu der geistigen Wehrhaftmachung und Mobilisierung unserer deutschen Jugend geboten!

Aber die Lehre bedarf, um wirklich angeeignet, in Fleisch und Blut der Persönlichkeit übergeführt zu werden, als einer Ergänzung besonderer Veranstaltungen. Wir können sie Exercitien nennen und diese auf sprachlichem Gebiete in ihrer hohen Bedeutung längst anerkannten Gelegenheiten zum Handeln auf alle, ganz besonders aber auf das Gebiet der sittlichen Bildung ausdehnen.

Es ist keine Übertreibung, wenn der treffliche Guts Muths, in den Zeiten der Erniedrigung mit Sehnsucht auf das hochbegnadigte Volk der Hellenen hinschauend, für unser Volk gleiche Nationalfeste mit den Worten fordert: „Diese haben, gut angelegt, so

etwas Grosses, Herzerhebendes, so viel Kraft auf den Nationalgeist zu wirken, das Volk zu leiten, ihm Patriotismus einzuflössen, sein Gefühl für Tugend und Rechtschaffenheit zu erhöhen und einen gewissen edlen Sinn selbst unter den niedrigsten Volksklassen zu verbreiten, dass ich sie für ein Haupterziehungsmittel einer ganzen Nation halte[1])."

Die Grösse dieser Aufgabe, welche so dem Schulunterrichte wie dem Schulleben gestellt ist, mussten wir andeuten, um gleichsam in ihrem Lichte bei einem Teil der in Frage kommenden Hilfsmittel, wir meinen die poetischen und rhetorischen, die Mängel und Flecken deutlicher hervortreten zu sehen.

Wenn es sich in erster Linie darum handelte, die Jugend zu erschüttern und in patriotische Aufregung zu versetzen, dann wäre die grellste Rede gerade die beste, weil sie diesen Erfolg anstrebt. Wir hätten heutzutage in den blinden Werkzeugen der Hierarchie geradezu unsere Muster zu sehen. Wie die katholischen Fanatiker die blinden Massen durch die Angstrufe, die Religion sei in Gefahr, zu hetzen pflegen und auf protestantischer Seite der Zelot im Reussenlande in diesen Tagen Luther's böse Worte aus jener fernen aufgeregten Zeit wieder in die heutige Welt hinausrief: „dass die den Katechismus nicht lernen, von ihren Hausherren nicht Essen und Trinken erhalten, vom Landesfürsten aber aus dem Lande gejagt werden sollen", so wird dann der effektsüchtige Redner im Bürgerschulsaale etwa Blücher's Sieg bei Belle-Alliance mit dem imponierenden Ausdrucke, dass „der Feuergreis die letzten Trümmer der französischen Armee niederritt", bezeichnen; Ludwig XIV. wird er einen „in Purpur geborenen Sterblichen nennen, welcher die Welt nur durch die Weihrauchnebel der Hofluft sah", den Urheber des letzten Krieges aber Louis Napoleon „macht er zum Tiger mit Überlegung". — —

Wir brauchen unsere Blumenlese nicht fortzusetzen, bis in die Litteratur der Freiheitskriege, welche von ähnlichen Übertreibungen strotzt. Es wird keines Beweises bedürfen, dass ein schwülstiger und bombastischer Stil bei der Jugend seine Wirkung verfehlt. Übertreibung erscheint dem naiven Zuhörer als

[1]) Guts Muths, Gymnastik für die Jugend, 1804, S. 143.

Unwahrheit. Für die Gewalt der Wahrheit im schlichten Gewande ist das unverdorbene Ohr und Herz der jugendlichen Gemüter am sichersten offen. Fürwahr, keine leichte Anforderung für die sprachliche Darstellung. Nur glücklichem Takte und ernstem besonnenen Suchen und Arbeiten wird eine Annäherung an die Kunst des bei aller Lebendigkeit und Frische doch immer noch einfachen Stils gelingen!

Und doch giebt es noch eine zweite, eher schwerere Aufgabe zu lösen, gleichfalls eine Vermittlung zwischen zwei Gegensätzen. Ein Blick auf die in der Presse vorliegenden zahlreichen poetischen und prosaischen Ansprachen patriotischen Inhalts trifft sofort auf pädagogisch Anstössiges. Oder was sagt die pädagogische Ethik zu den Triumphliedern jener franzosenfresserischen Dichter, welche in der Zeit der Befreiungskriege als Vertreter des echten deutschen Patriotismus sangen von „welschem Tand und welscher Tücke", welche triumphierend über die „Ohnehosen" spotteten, „denen bei Wartenburg an der Elbe das Schwimmen gelehrt worden"? Und wie begreifen wir, dass in einem noch gegenwärtig in vielen Tausenden von Schulen offiziell eingeführten Lesebuche für Volksschulen ein Loblied auf General Steinmetz gelesen und memoriert wird, in welchem des vergossenen Blutes mit den jubelnden Worten gedacht wird, dass „der tapfer meisselnde Steinmetz die Steine blutig rot gefärbt habe", und davon gesprochen wird, dass „das deutsche Reich in Fetzen gehen werde". Und endlich wie stimmen uns die nachstehenden in einer neuestens veröffentlichten Schulrede am Sedanfeste grell heraustretenden Sätze: „Im Jahre 1792 dringen deutsche Heere in Frankreich ein, um die Franzosen zu verhindern, sich nach Belieben die Köpfe abzuschlagen", „der wohlhabende Bürger sitzt Eis schlürfend im Kaffeehaus, während ein erkaufter Taugenichts für ihn ins Feld zieht"; „der Heuchler, der an nichts glaubt, als an seinen eigenen blutigen Stern, unter dessen Bajonetten in Rom das Unfehlbarkeitsdogma ausgebreitet wurde: er hatte einen Mitschuldigen, gefährlicher als er selbst, der Verbrecher ist das französische Volk".

Wir können jetzt den Grund unseres Missbehagens aufzeigen.

Es ist nichts anderes als das sittliche Gefühl, dessen Verletzung in obenstehender Auffassung empfunden wird.

Wohlthuend und vollberechtigt ist jedenfalls Freude und Wohlgefallen an dem Glück und an den preiswürdigen Leistungen des eigenen Volkes, zu welchem man sich innerlich wie durch Bande des Blutes hingezogen fühlt. Aber sofort erhebt sich ein entschiedenes sittliches Verdammungsurteil, wenn dieses Wohlgefallen am eigenen Volke zu Geringschätzung und Missachtung, zu Verspottung und Schmähung des andern fortreisst: wenn der gerechte Tadel der Fehler des Feindes zu einem harten, universalen Verdammungsurteil wird. Berechtigt ist auch das Selbstgefühl, welches dem Hinblick auf grosse Thaten entquillt, aber unsittlich ist und bleibt ein Schwelgen in dem Hinblick auf die unvermeidlichen Grausamkeiten und blutigen Werke des Kriegs.

Kurz: jede patriotische Kundgebung steht nicht bloss unter den allgemeinen Gesetzen der Wahrheit und Klarheit für ihre Darstellungsform, sondern auch und ganz besonders unter den Gesetzen der sittlichen und religiösen Lebensanschauung für ihren gesamten Inhalt.

Wir rechnen mit Zuversicht darauf, dass die deutsche Jugend recht bald einen „Alldeutschen Tag" wird feiern können. Möge dieser Tag unter dem Geiste eines gesunden Patriotismus stehen und ein Tag für Erziehung und Veredlung der deutschen Jugend werden! In den Händen derjenigen, denen wir die vorstehenden wohlmeinenden Betrachtungen gewidmet haben, in der Hand der Festdichter und Festredner in den deutschen Schulen ist viel gelegen. (Allg. Schlztg. 1872, Nr. 48.)

Der Triumph der deutschen Schule und Wissenschaft.

Eine Ermutigung für den Lehrerstand.

Grosse Zeiten, so sagten wir bei einer früheren Gelegenheit, bringen grosse Wahrheiten an den Tag, schreiben ihre Sätze und Lehren gleichsam mit kolossalen Schriftzügen, sichtbar auch dem blödesten Auge. Auch die Gegenwart thut dies wieder. Einer ihrer Sätze betrifft die Schule im weitesten Sinne; er schliesst ein

Wort der Ermutigung für den Lehrerstand in sich. Wir machen uns zum Dolmetscher und Ausleger dieses Wortes.

Aber bedarf denn der Lehrerstand einer besonderen Ermutigung? Solcher unüberlegten Frage muss sofort mit Entschiedenheit folgendes erwidert werden: Einer Ermutigung, das heisst einer Förderung und Hebung des Selbstgefühls, kann kein Lehrer entbehren. Haben ja doch alle das gemeinsame Schicksal, dass sie mit irdischen Gaben von den Göttern dieser Welt immer am kärglichsten bedacht, dass auf andere Lebenskreise von oben herab Belohnungen, Auszeichnungen, Dotationen in reichster Fülle ausgeschüttet werden, ohne dass des geräuschlos für aller Heil arbeitenden Lehrstandes auch nur mit einem Wort gedacht wird. Aber das ist nur das Eine. Derartigen deprimierenden Einflüssen widersteht der gesunde und unabhängige Charakter, so lange noch Hunger und Kummer von dem häuslichen Herde fern bleibt. Aber ein Druck anderer Art liegt in der Lebensatmosphäre selbst, und dieser kann leicht bis zur lähmenden Gewalt anwachsen. Der Lehrerberuf hat nämlich das Eigentümliche, dass der Arbeiter fort und fort nur in der Hoffnung und Vorahnung seiner Erfolge arbeitet, d. h. ohne die Früchte der Arbeit recht sehen und mit Händen greifen zu können. Wird er nun in dieser Hoffnung und Ahnung nicht bestärkt, sondern von seiner Umgebung der Wert der mühevollen Arbeit in Schulstube und Hörsaal nicht beachtet oder gar gering geschätzt: wie schwer, ja, wie nahezu unmöglich muss es da werden, immer nur aus dem eigenen Innern jene ahnungsvolle Zuversicht zu nehmen? Man verstehe uns recht! Nicht um Lob und Ehrenzeichen handelt's sich, „so sehr sie“ — um mit dem frommen Gellert zu reden — „andere rühren“, sondern um die allgemeine Stimmung gegen die Bildungsanstalten und ihre Vertreter, um die öffentliche pädagogische Meinung, welche in den übrigen Lebenskreisen herrscht und zum Ausdruck kommt. Es giebt wiederum keine Sphäre, welche so innig mit allen übrigen zusammenhinge, so von allen affiziert würde, wie die Schule, das Wort im weitesten Sinne genommen. Denn in der heranwachsenden Jugend konzentriert die Generation der Erwachsenen ihre Wünsche und ihre Hoffnungen: an die Stätten, in denen diese Jugend gebildet wird, heften sich

die jenen Wünschen und Strebungen entsprechenden Ansprüche und Forderungen: nach den hier erscheinenden Leistungen bestimmt sich der Grad der öffentlichen Teilnahme und Achtung für das Werk selbst, wie für die Arbeiter. So fühlt sich also notwendigerweise jeden Augenblick der Lehrer entweder von einem belebenden oder einem rein entgegengesetzten Elemente umschlossen.

Somit ist die Frage vorbereitet und motiviert: Bedurfte der gesamte Lehrerstand oder ein bestimmter Kreis innerhalb desselben gerade in unserer Zeit der Ermutigung? Wir können unter Appellation an das allgemeine Gesamtbewusstsein der gebildeten Zeitgenossen die Frage in ihrem ganzen Umfange mit Zuversicht bejahen. Wenn die Volksschule nur als eine Anstalt, durch welche die Kinder der unteren Stände mit dem Notwendigsten zur Betreibung ihrer bürgerlichen Geschäfte ausgestattet werden, dasteht, wenn eben deswegen ebenso wohl von dem obersten Schulregiment wie von der Mehrzahl der Gemeinden die Dotierung auf ein möglichst niedriges Mass beschränkt wird, ja, wenn von tonangebender Seite in der Herabsetzung der Lehrziele geradezu eine Bedingung für das Staatswohl erblickt wird: wie, frage ich, soll da der echte Lehrer, welcher in der Erhebung und Befreiung der Kinderseelen seine eigentliche Bestimmung sieht, nicht eine Misskennung und Erniedrigung seines Berufs finden? Wenn in den höheren Schulanstalten von Abnahme des unreflektierten Interesses und von der Bevorzugung alles zum Fortkommen und zum Broterwerb Dienlichen unzweideutige Beweise vorliegen: wird da nicht der für klassisches Altertum oder für Naturwissenschaft und Mathematik begeisterte Lehrer zugleich eine Herabsetzung seines Wirkens zum blossen Handlangerdienst sehen müssen?

Auch der Universitätslehrer macht keine Ausnahme. Die allein richtige und würdige Ansicht von der Universität, dass dieselbe eine Stätte freier wissenschaftlicher Vertiefung sei, sie ist, wer wollte es leugnen, nicht mehr die allgemeine. Die Universität gilt in hohen und niederen Kreisen leider nur gar zu oft für eine blosse Vorbereitungsanstalt zum Staatsdienste, und die Vernachlässigung philosophischer Studien ist nur eins der Symptome, welche auf die krankhaften Zustände im Kulturbewusstsein der Gegenwart hindeuten. Ja, so weit war es gekommen, dass der Deutsche, wenn

er von fremden und einheimischen Beurteilern die eigenen Landsleute als „ein Volk von Denkern“ bezeichnen hörte, dieses Prädikates nahezu sich schämte, weil er durch den Vorwurf bald der Träumerei, bald der Charakterlosigkeit in demselben sich getroffen glaubte. Ja, diejenigen, welche ihrem Beruf nach die Denker sind, die Vertreter der Wissenschaft an den Universitäten und Akademien, mussten sie nicht erleben, dass die Wortführer nahezu aller Parteien in Staat und Kirche wie vornehm auf sie herabsahen, sodass der Begriff der Professorenweisheit fast gleichbedeutend mit dem der politischen Unreife gebraucht wurde? Und hielt man's endlich nicht für begreiflich, ja, für selbstverständlich, dass die Wissenschaft den staatlichen und kirchlichen Interessen entfremde?

Kurz, die besseren Glieder des gesamten höheren und niederen Lehrerstandes mussten von der Ungunst der Zeiten und der zeitweiligen, das freie Streben nach Erkenntnis keineswegs anerkennenden und aufmunternden öffentlichen Meinung gleichsam wie von den Unbilden eines unwirtlichen Klimas sich betroffen fühlen. Wie ganz anders, wenn die Zeit selbst gleichsam sich bekehrt und freiwillig der Schule, der Universität, der Wissenschaft den verdienten Tribut entrichtet! Nun, das sollte in der jüngsten Gegenwart geschehen, und wir verzeichnen mit Freuden mehrere unbestrittene Zeugnisse, welche wir mit gutem Recht als Motive pädagogischer Ermutigung in Anspruch nehmen dürfen.

Wir freuen uns, sagten wir, über Veränderung der allgemeinen pädagogischen Stimmung. Wohl fehlt noch viel an Ausdehnung, wie an Reinigung der Ansichten über Schule und Wissenschaft, und noch lange wird es währen, ehe in dieser Hinsicht die bessere Einsicht wirkliches Gemeingut ist. Aber viel ist doch schon gewonnen, wenn hier durch die Zahl, dort durch das Gewicht der Stimmen die Wertschätzung der schulmässigen und wissenschaftlichen Bildung imponiert. Und so ist's.

Zu Gunsten der Elementarschule erhoben sich bereits 1866 laute Stimmen. Schon wenige Wochen nach Königgrätz erliess der österreichische Kriegsminister eine harte Anklage gegen die Volksschulen Österreichs und stellte die Entlassung der nicht geistbildenden Lehrer in Aussicht. Seitdem ist der Satz, dass

nicht bloss das Zündnadelgewehr, sondern vorzugsweise der deutsche Schulmeister bei Königgrätz gesiegt habe, gleichsam zu einem populären Dogma geworden, und die neuesten glorreichen Ereignisse haben dieses Dogma neu belebt und verstärkt. Auf dem dunklen Hintergrunde der französischen Unwissenheit und Unbildung ist die deutsche Volksschule auch dem durch Vorurteil verhüllten Auge in einem wunderbaren Lichte erschienen.

Diese Lehre der Geschichte ist höchst bedeutsam. Die Elementarschule erscheint hier nicht als eine Anstalt, um kirchliche und loyale Gesinnungen und bürgerlich brauchbare Elementarkenntnisse den Kindern der unteren Stände beizubringen: in diesen Stücken haben Deutsche und Franzosen sich nicht miteinander gemessen; sie erscheint als eine Anstalt für allgemeine Bildung, für Befreiung des Geistes. Was die deutschen Männer aus ihrer, wenn schon sehr mangelhaften Volksschule mitgebracht hatten, das war ein Mass von allgemein menschlicher, von Humanitätsbildung, in welcher Frömmigkeit und Vaterlandsliebe, freudiger Gehorsam und aufopfernde Pflichttreue, Ausdauer, Gewandtheit und Besonnenheit als in ihrem günstigsten Boden am besten gedeihen.

Das gleiche Moment lag der Beurteilung der aus den höheren Schulen Hervorgegangenen zu Grunde. Indem alle Welt laut verkündigte, in der allgemeinen Wehrpflicht, in der Einreihung der wissenschaftlich gebildeten jungen Männer in das Heer liege geradezu eine Zauberkraft, was war damit anders gesagt, als dass nicht in speziellen Schulkenntnissen, sondern in dem Gesamtresultate des Studiums, in der geistigen Befreiung die Hauptquelle ihres gewaltigen Einflusses auf die Erhebung der empfänglichen Massen gegeben war?

Solche Sätze, oft schon in Schriften, oft schon von einzelnen gründlich ausgesprochen, erhielten durch die Geschichte der letzten Jahre, ganz besonders des neuesten Krieges, die Bedeutung einer gleichsam in Erz eingegrabenen Inschrift für die deutsche Schule.

Aber nicht genug! Auch für die höchsten der Bildungsanstalten, die Universitäten, ja, für die nationale Bedeutung aller Stätten, wo deutsche Wissenschaft gepflegt wird, verkündigte die Geschichte unserer Gegenwart die glänzendsten Zeugnisse.

Wir brauchen uns nur an das zu erinnern, was wir noch mitten im Kriege aus dem beredten Munde des Rektors der Berliner Universität von der Bedeutung dieser Universität für die geistige Erhebung des niedergeworfenen Preussens vernahmen, und wir dürfen es auf alle deutschen Hochschulen ausdehnen. Wir erkannten ferner bereits früher das Treffende der Worte, mit welchen Bluntschli auf die deutsche Kraft und die französische Ohnmacht hinweisend „in der von den deutschen Universitäten gepflegten kritischen Prüfung der Dinge und in der von den Universitäten gross gezogenen Liebe zur Wahrheit" ein Moment von tiefgreifender Bedeutung aufzeigte. Ja, so imposant erscheint im Lichte der gegenwärtigen grossen Zeit die allgemeine nationale Bedeutung der Universitäten, dass sogar jenseits des Ozeans ihre Lobredner sich vernehmen lassen. Erst vor kurzem veröffentlichte Herr Chas Phelps Taft einen in Cincinnati gehaltenen Vortrag, in welchem er seinen Landsleuten die höheren wissenschaftlichen Anstalten Deutschlands wie einen Spiegel vorhält. Er verfährt dabei mit dem Freimut, durch den sich der Amerikaner den Schwächen seines Landes gegenüber stets auszeichnete. Er charakterisiert mit scharfen Zügen den Schlendrian, den Mangel an wissenschaftlichem Wetteifer und origineller Forschung, den Nepotismus und den Sinekurengeist, welche auf den sogenannten Colleges herrschen, deren Professoren diese nicht als Anstalten für die Fortbildung der Wissenschaft, sondern als lebenslängliche Versorgungsanstalten für sich und die auf derselben Hochschule herangezogenen Zöglinge betrachten. Er leitet aus dem Gegenstand alles dessen, was auf den deutschen Universitäten sich darstelle, die weltbekannte geistige Überlegenheit Deutschlands über alle anderen Nationen her. Und wie wenig ihm dies gewichtige Wort eine blosse Phrase sei, das zeigt der Verfolg der Rede, in welcher er ganz besonders hervorhebt, dass der Hauptvorzug des deutschen Universitätssystems darin bestehe, dass sein einziger Zweck nicht der sei, den Studenten einen gründlichen Unterricht zu erteilen, sondern dass es weiter gehe und „fortwährend danach trachte, den Massstab der Gelehrsamkeit zu erhöhen und den nationalen Ruf des Wissens und der Bildung zu sichern". Dass dieses Ziel erreicht

werde, führt er auf die dem ganzen deutschen Universitätsplane zu Grunde liegende Freiheit in der Wahl der Lehrer, der Forschung derselben und des Studiums der Studenten zurück.

Die freimütigen Bekenntnisse des mit deutschem Wesen aus eigener Erfahrung innig vertrauten Mannes haben allem Anscheine nach in seinem Vaterlande weithin Eindruck gemacht und stimmen mit anderen ins Gewicht fallenden Stimmen überein. Ein hervorragender Professor des berühmten Yale College liess gleichfalls vor nicht langer Zeit eine Schrift drucken: „die amerikanischen Colleges und das amerikanische Publikum" betitelt. Es heisst dort: „Das amerikanische Publikum ist nicht reif (ready) für eine regelmässige, organisierte Universität, und das College, wie es jetzt ist, hält einen günstigen Vergleich mit der Universität aus." Herr Phelps Taft stellt dieser Behauptung die Frage entgegen: „Waren die Unterthanen des Grafen Eberhard in dem kleinen Fürstentume Württemberg im Jahre 1477 (als die Universität Tübingen gegründet wurde) in einer besseren Verfassung für Erhaltung einer Universität? oder die des Erzherzogtums Österreich im Jahre 1348, als die Universität Wien gegründet wurde? oder die der Pfalz im Jahre 1386, dem Geburtsjahre der Universität Heidelberg?" Und ebenso wenig wird ihm jemand — ausser die amerikanischen Collegeprofessoren selbst — widersprechen, wenn er behauptet, das amerikanische Volk habe das Recht, diese zu fragen: Warum die hundert Colleges in den Vereinigten Staaten in zehn Jahren nicht soviel litterarische und wissenschaftliche Werke von Verdienst produzieren können, wie die 23 deutschen Universitäten in einem einzigen Jahre thun?

So gewöhnt man sich also in dem Lande, in welchem man bisher vornehm auf die „Deutchman" herabgesehen, an den Gedanken, dass „der deutsche Geist berufen sei, auch den Bürgern der neuen Welt die Fackel voranzutragen".

Sehen wir jetzt ab von einzelnen Bildungsanstalten! Erfreuen wir uns der Siege, welche die deutsche Wissenschaft, mochte dieselbe im Vortrage auf Universitäten oder technischen Hochschulen oder in litterarischen Arbeiten gepflegt werden, vor aller Augen errungen hat.

Unsere Betrachtung führt uns zurück auf das Jahr 1810, das Todesjahr der unvergesslichen Königin Luise von Preussen, welches das Gründungsjahr der Universität Berlin ist. Die Wirkungen dieser Gründung sind nicht etwa auf die Universität Berlin, auch nicht auf die übrigen Universitäten Deutschlands beschränkt geblieben; der Akt der Gründung war von unermesslicher Tragweite. Die deutsche Wissenschaft sollte der Born eines neuen jugendlich frischen Staatslebens werden! Hören wir bei der Beurteilung der unzweideutigen Belege für diesen hochwichtigen Satz einen in seiner Kompetenz anerkannten unparteiischen Richter.

„Von jener Zeit an" — sagt Liebig in seiner jüngsten Festrede am Stiftungstage der bayerischen Akademie der Wissenschaften — „sehen wir im preussischen Volke eine strenge beharrliche Arbeit um den Erwerb der Macht sich entwickeln, welche das Wissen verleiht: wir alle sind Zeugen gewesen, zu welchen Früchten dieses ernste Ringen geführt hat."

„Es ist klar, dass die Thatsachen in einem Kriege, ein Sieg oder eine Niederlage, ihre Ursachen haben, welche ebenso erfassbar, wie die Bedingungen einer Naturerscheinung sind, und es ist nicht zu verkennen, dass das Studium der Kriegsgeschichte in dieser Richtung auf der Grundlage der exakten Methode der Naturforschung, überhaupt die genaue Erforschung und Bekanntschaft mit den bedingenden Faktoren der Erfolge und Nichterfolge, die wahre Stärke der preussischen Heerführung ausgemacht haben. Die Naturwissenschaften, welche die Kräfte zu leiten lehren, die an den Kriegsereignissen beteiligt sind, nehmen als Lehrfächer an der preussischen militärischen Hochschule in Berlin eine der ersten Stellen ein, so zwar, dass der ganze Erwerb derselben im Verlaufe eines halben Jahrhunderts verwertbar für militärische Aufgaben wurde. Und wie in der Lösung hoher Probleme in der Naturwissenschaft der Forscher mit dem Kleinen, scheinbar Geringfügigen beginnen muss, ehe er das Grosse begreift und bewältigt, so haben wir in Deutschland eine lange Schulzeit durchmachen und uns Ideologen von den sogenannten eminent praktischen Völkern schelten lassen müssen; es ist aber bei Gleichheit aller übrigen wirkenden Faktoren die Wissenschaft gewesen, welche

in den Kriegen 1866 und 1870/71 den Sieg über die Empirie und die grundsatzlose Praxis davon getragen hat; es ist das „Wissen" gewesen, welches dem „Können" das Mass, die Stärke und die richtige Ökonomie verliehen, und in unseren Gegnern die dem Entsetzen gleiche Furcht vor dem deutschen Spionenwesen hervorgerufen hat." —

Wir setzen von hier aus unsere Wanderung durch die übrigen Lebensgebiete nicht fort, so leicht es auch wäre, hier überall all die Segens- und Siegesspuren der Wissenschaft aufzuzeigen, in Handel und Industrie, in Volkswirtschaft und Rechtspflege. Nur das eine dürfen wir uns nicht versagen, auf einem Felde Umschau zu halten, welches oft genug durch Schutzmauern und Zionswächter vor der Einwanderung wissenschaftlicher Kräfte sich zu schützen versuchte, auf dem Felde der religiösen Glaubensgemeinschaft, der Kirche. Wir können dreist behaupten: eindringlicher wie je predigt die Geschichte dieser Tage den Satz, nicht bloss, dass der Geist sich nicht dämpfen lasse, sondern auch, dass die Wissenschaft selbst diejenige Waffe sei, deren der Geist zu seinen Siegen bedürfe.

In der katholischen Kirche waren freilich — Dank der unverwüstlichen Kraft des deutschen Geistes — in den letzten Jahrzehnten den hierarchischen Versuchen viele und mancherlei Negationen entgegengetreten: ein nachhaltiger siegverheissender Angriff auf die Zwingburg romanischer Herrschsucht aber ist erst in diesen Tagen erfolgt, wo dem frommen Gemüt das scharfe Schwert der Wissenschaft sich zur Hilfe darbot. Der Führer des Kampfes ist bekanntlich einer der bedeutendsten Gelehrten. Und worin spitzen sich seine in scharfsinnigen Deduktionen niedergelegten Angriffe gegen den gottlosen Ultramontanismus zu? Erinnern wir uns an die gewichtigen Schlussworte von Döllinger's Schreiben an den Erzbischof: „Als Christ, als Theologe, als Geschichtskundiger, als Bürger kann ich diese Lehre nicht annehmen. Nicht als Christ: denn sie ist unverträglich mit dem Geiste des Evangeliums und mit den klaren Aussprüchen Christi und der Apostel; sie will gerade das Imperium dieser Welt aufrichten, welches Christus ablehnte, will die Herrschaft über die Gemeinden, welche Petrus allen und sich selbst verbot. Nicht als Theologe: denn die

gesamte echte Tradition der Kirche steht ihr unversöhnlich entgegen. Nicht als Geschichtskenner kann ich sie annehmen: denn als solcher weiss ich, dass das beharrliche Streben, diese Theorie der Weltherrschaft zu verwirklichen, Europa Ströme von Blut gekostet, ganze Länder verwirrt und heruntergebracht, den schönen organischen Verfassungsbau der älteren Kirche zerrüttet und die ärgsten Missbräuche in der Kirche erzeugt, genährt und festgehalten hat. Als Bürger endlich muss ich sie von mir weisen, weil sie mit ihren Ansprüchen auf Unterwerfung der Staaten und Monarchen und der ganzen politischen Ordnung unter die päpstliche Gewalt und durch die eximierte Stellung, welche sie für den Klerus fordert, den Grund legt zu endloser verderblicher Zwietracht zwischen Staat und Kirche, zwischen Geistlichen und Laien. Denn das kann ich mir nicht verbergen, dass diese Lehre, an deren Folgen das alte deutsche Reich zu Grunde gegangen ist, falls sie bei dem katholischen Teil der deutschen Nation herrschend würde, sofort auch den Keim eines unheilbaren Siechtums in das eben erbaute neue Reich verpflanzen würde." —

Wohl wissen wir kurzsichtigen Menschen noch nicht, ob schon im nächsten Augenblick der Sieg der Wissenschaft ein vollständiger, die Befreiung des Glaubens eine vollendete sein werde: die katholischen Deutschen sind leider auch hierin so abhängig von der politischen Gewalt mit ihrem administrativen und militärischen Apparate, wie die Bürger der evangelischen Kirche. Beide können das Wort des ehrwürdigen evangelischen Superintendenten auf der gegenwärtigen Synode zu Wien zuversichtlich ausrufen: „Das Pfaffentum — hüben wie drüben — entbehrt in sich der Kraft. Lasst die weltliche Macht, die es stützt und hält, von ihm sich abwenden, und ihr werdet es sofort in seiner Gottverlassenheit erkennen [1])." — Möglich, dass infolge dieses fremden weltlichen Schutzes dem Vorwärtsdringen der Wissenschaft in beiden Kirchen eine Schranke gesetzt wird: eine Bresche ist bereits geschossen, und früher oder später werden die stürmenden Geister,

[1]) Der Titel der höchst bedeutenden Predigt, welche wir der Beachtung warm empfehlen, lautet: Hönel, Synodalpredigt, gehalten zu Wien am 7. Juni 1871. Wien, Verlag von Holzhausen, 1871.

die Waffe der Wissenschaft schwingend, einziehen und das Gebiet des Glaubens von den geistlichen und weltlichen Besatzungstruppen säubern!

Die Wissenschaft hat ein Anrecht auf unser Vertrauen, unsere Zuversicht.

Dieselbe hat sich solches recht eigentlich und in besonderem Masse in diesen unseren Tagen erworben. Selbst Fernstehenden musste das siegreiche Auftreten deutscher Religionswissenschaft imponieren. „Deutscher Kultur und deutscher Wissenschaft" — schreibt eine der gelesensten Schweizerzeitungen, der Bund, — „gereicht es zu hoher Ehre, dass von Deutschland die laute Opposition gegen das Konzil ausgegangen ist, während die romanischen Völkerschaften stumm unter das Joch gekrochen sind. Es liegt in dieser Thatsache ein neuer Beweis für die innere Frische und Gesundheit des deutschen Volkslebens. Wie im Mittelalter einzig das germanische Element die Reformation festzuhalten vermochte, so ist es auch heute wieder das germanische Volksgefühl, welches allein gegen die romanische Kirchenverderbnis seine Stimme zu erheben wagt. Daher kommt der tödliche Hass, welchen die römische Kurie gegen die Kräftigung Deutschlands im Herzen trägt, und den sie auch anlässlich des letzten Krieges so eifrig bethätigt hat; daher kommt aber auch die tiefe Sympathie, man möchte sagen das Gefühl der geistigen Solidarität, welches die einsichtigeren Anhänger des Prinzips der geistigen Freiheit dem Wachstum und Erstarken des deutschen Geistes und deutscher Wissenschaft entgegentragen."

So wird in gleicher Weise, des sind wir sicher, die auf dem evangelischen Gebiete rastlos fortarbeitende Wissenschaft, wie schon bisher, eine Stütze der hierarchischen Anmassung nach der anderen zertrümmern. Wir können mit den Worten der erwähnten Synodalpredigt zuversichtlich hinzusetzen: „Es mehren sich trotz aller Ungunst und aller Hemmungen doch täglich die Lebenswasser; von himmlischen Regengüssen genährt, wird ihr Strom mächtig hervorbrechen, wird alle Dämme des Buchstabens, alle Verhaue alter Liturgien und Formeln durchbrechen und sich neu befruchtend nach allen Seiten hin ergiessen. Dann wird die evangelische

Kirche wieder Macht über die Herzen haben: dann werden ihre grossen Grundsätze wieder in Kraft und Geltung stehen!"

So dringt denn von allen Seiten, aus allen Orten, wo die deutsche Zunge klingt, und aus allen Lebensgebieten, welche deutsche Kräfte bebauen, der gleiche einmütige Ruf frohen Mutes uns entgegen. Wir werden nicht meinen, dass wir's schon ergriffen hätten, aber wir, die Lehrer aller Arten und Stufen, wir werden mit anderem, mit freudigem Eifer dem Kleinod nachjagen, welches dem einzelnen in seinem kleinen Kreise vorgehalten ist. Es wird jetzt dem Lehrer leichter, sich in den Geist des Dichterworts einzuleben, dass auch die Arbeit in der Schulstube und in dem Hörsaal „zu dem Bau der Ewigkeiten zwar Sandkorn nur auf Sandkorn reicht, doch von der grossen Schuld der Zeiten Minuten, Tage, Jahre streicht." — (Allg. Schlztg. 1871, Nr. 21—23.)

„Räumen, Retten und Rollen" im deutsch-französischen Kriege.

Eine Bussbetrachtung für die deutsche Schule.

Es lässt sich nicht leugnen, es dringen in die deutschen Siegesklänge und die Lobreden auf die deutschen Kriegsheere schrille Misstöne mitten hinein. Wir meinen die harten Anklagen, welche gegen das Betragen in Feindesland erhoben werden. Nicht alle diese Anklagen haben gleiche Berechtigung: scheiden wir vor allem diejenigen aus, welchen unsere weitere Betrachtung nicht gelten soll.

Wenn französische Beschwerden von Sprenggeschossen oder Nichtachtung der Genfer Konvention reden, so gilt uns das nur als eine Übertragung gallischer Bosheit auf die hierzu nicht fähige deutsche Natur, als eine Verleumdung, für welche wir wenigstens die Widerlegung nicht bedürfen. Wenn von den Feinden deutschen Wesens ausserhalb oder auch wohl innerhalb Deutschlands von Vandalentum, Raubzügen, Mordbrennereien, gleichwie von allgemeinen und ausgeprägten Kennzeichen unserer Kriegsführung und unserer Kriegsheere geredet wird: dann erhebt sich nicht etwa bloss unser nationales Selbstgefühl, welches nicht zulassen will, dass unsere Brüder und unsere Kinder draussen in der

Fremde so ganz und gar aus der Art geschlagen sein sollen, sondern auch unser Gerechtigkeitsgefühl und unser kritischer Sinn, welcher „ohne Verhör niemanden hängen lässt", der Wahrheitssinn, welcher auf Grund genauer Betrachtung Schweres und Leichtes, Angriff und Notwehr, Freies und Erzwungenes zu scheiden verlangt und das eine der strengeren, das andere der milderen Beurteilung überweist.

G. Freytag legte vor kurzem[1]) alle bei dem Gegenstande unserer Betrachtung in Frage kommenden Unterscheidungen in so überzeugender Klarheit vor, dass wir uns nicht versagen können, einige seiner Worte an dieser Stelle zu den unseren zu machen.

„Privateigentum in Feindesland, so weit es nicht den Zwecken des Krieges dient, ist unverletzlich."

Die schwierige Frage ist nur: Was dient dem Kriege? Und ferner: „der Soldat hat von dem Wirt nur Quartier und in der Regel bestimmt vorgeschriebene Verpflegung zu beanspruchen, alle Leistungen einzelner und der Gemeinden werden von dem militärischen Kommando auferlegt und durch die Ortsobrigkeit, Präfekt, Maire etc. verteilt". Auch die Anwendung dieser Vorschrift wird oft unmöglich. Der Soldat kommt am Abend nach langem Marsch todmüde und hungrig in das Quartier und fordert sein Essen; er findet ungefügige Wirte, welche nichts zu essen haben oder dies vorgeben. Er sucht also selbst nach, schlägt grimmig Thüren und Kasten auf. Das ist unzweifelhaft nicht in der Ordnung. Er soll den Fall melden, d. h. er soll in der Nacht im fremden Ort zu dem Unteroffizier, Feldwebel, Hauptmann laufen, er weiss aber aus Erfahrung, dass er von diesem wieder zum Maire geschickt wird, und dass der Maire, wenn er überhaupt zur Stelle ist, wahrscheinlich auch nicht zu helfen weiss. Ist das Dorf bereits ausgesogen, so kommen viele Soldaten mit ähnlicher Klage, und der Hauptmann ist in seiner bärbeissigsten Stimmung. Der Soldat hilft sich also selbst so gut er kann. Bei dem Suchen findet er ein Hemd des Bauern. Das eigene, das der Soldat seit 14 Tagen auf dem Leibe trägt, ist so

[1]) Das „Retten und Rollen". Bitte an unser Heer. Im neuen Reich. Wochenschrift etc. 1871, Nr. 6, S. 202 ff.

unsäuberlich, dass ihm davor graut. Er nimmt also das Hemd des Franzosen. Er weiss, dass das Unrecht ist. Könnte er sich mit den Quartiergebern verständigen, so würde er gute Worte darum geben, ja, vielleicht etwas aus seinem Beutel dafür zahlen. So aber verhärtet er sich im Zorn. Seine Stiefeln sind zerrissen, er hat den ganzen Tag den Schlamm der Landstrasse an den Füssen gefühlt. Sein Wirt trägt gute Stiefeln. Er zwingt ihm einen unwillkommenen Tausch auf, oder noch lieber, er nimmt die Stiefeln still fort, wenn er kann. Ein neues Unrecht. Sein Offizier soll die Requisition befehlen. Aber der Soldat setzt voraus, dass der Offizier über die neuen Stiefeln wegsehen wird, weil ihr Erscheinen ihm eine Mühe spart.

„In der Nähe von Paris richteten unsere Truppen in einem überaus reichen Terrain sich ein. Da hausten Offiziere und Soldaten monatelang unter den Bronzeuhren, Marmortischen, Damastbehängen und kunstvollen Möbeln, zwischen goldenen Spiegeln, Ölgemälden und Kupferstichen der Pariser Industrie. Die Musketiere aus Posen und Schlesien zerschlugen die sammtnen Sofas, um sich weiche Lagerstätten zu schaffen, sie behingen auf Vorposten ihren Unterschlupf mit Damast und Brokat, sie zertrümmerten die zierlich ausgelegten Tische und holten die Bücher aus den Bibliothekzimmern, um damit an den kalten Winterabenden zu heizen." — —

Aber — wohlgemerkt! — das war Notwehr, Kampf gegen den unerbittlichen Feind, den Winter; die Wahl jener Mittel war notwendig, weil in tausend Fällen andere durchaus nicht vorhanden waren. Kurz: Wir werden jeden Eingriff der Soldaten in Hab und Gut der Fremden schonend beurteilen, wenn dieser Eingriff nur dazu dient, ihm sein schweres Tagesleben erträglich zu machen.

Aber wie wird unser unparteiisches Urteil lauten, wenn mündliche Berichte und zahlreiche Feldpostbriefe uns von mutwilliger Zerstörung und gewaltsamer Aneignung feindlichen Eigentums erzählen? Da krachen unter den Kolbenschlägen die Thüren der Kleiderschränke, dort kommen beladen mit Hosenträgern, Messern u. dgl. einzelne Krieger herbei, welche in dem verlassenen Hause eines Krämers einquartiert worden und dort „geräumt" haben;

der Tornister des einen birgt einen Schmuckgegenstand aus dem Salon eines Vornehmen, aus so manchem goldenen Rahmen wanderten die kostbaren Bilder „gerollt" unter dem Gepäck der Heimkehrenden nach Deutschland und zeigen sich bereits hier und dort als „Beute", kostbare Equipagen wurden in den verlassenen Villen von dem zurückgebliebenen Dienstpersonale „requiriert".

Wenn solche und andere Thatsachen, deren Aufzählung leicht fortgesetzt werden könnte, in einzelnen Ausnahmen als Handlungen verdorbener Naturen dastünden, so möchten wir wohl das Geschehene beklagen: wir hätten aber kein Recht, eine allgemeinere Anklage zu erheben.

Wir haben aber ein solches Recht, die Berichterstatter aus verschiedenen Regionen des gegenwärtigen Feldzugs stimmen darin überein, dass das korporative Gewissen der Mannschaften gegen jene sündlichen Handlungen wenig oder nicht sich regte, dass die beiden Arten von Beschönigungen mehr oder weniger Anerkennung bei der Masse fanden. Man machte geltend, dass der ganze Krieg ein von Deutschland nicht verschuldeter sei und „der Franzos bestraft werden müsse", oder dass die geraubten Gegenstände ohnehin verloren seien, jedenfalls schliesslich den Franktireurs und ähnlichem Gesindel in die Hände fielen, durch die deutsche Aneignung also „gerettet" würden.

Es wäre Verrat am Reiche Gottes, Verrat an der deutschen Nation, solche Zustände verhüllen oder beschönigen zu wollen. Mit gutem Gewissen können wir auf die Erfolge unserer Waffen als auf Zeugnisse für die sittlichen Kräfte unseres Kriegsheeres, unseres Volkes stolz sein und der Festgruss[1]), welchen heute unser Blatt an der Spitze trägt, ist zugleich ein Ausdruck unseres patriotischen Selbstgefühls. Aber um so mehr fühlen wir uns gedrängt, auch auf die Schatten, die dunklen Flecken hinzuweisen, welche die Bilder deutscher Grösse verunreinigen. Alle jene Individuen, welche im Feindesland „räumten, retteten, rollten", stehen uns sittlich nicht höher, als der verachtete Leichenräuber, welcher auf den Schlachtfeldern Börsen und Uhren der Toten für sich sammelt[2]).

[1]) F. Dahn, Macte imperator! Deutsch von Dr. K. V. Stoy.

[2]) G. Freytag a. a. O. S. 211.

Die heillosen Roheiten und Gemeinheiten der „grossen Nation", welche im Laufe der letzten Monate an das helle Tageslicht getreten sind, führen wir mit Recht zum grössten Teile auf den tiefen Stand der Bildung in allen Schichten und ganz besonders auf die kläglichen Zustände im Volksschulunterrichte zurück. Es wäre mehr als Verblendung, wenn das „Räumen, Retten und Rollen" nicht die Freunde und Mitarbeiter an der deutschen Schule zu einer Bussbetrachtung veranlassen sollte.

Unbussfertige Sünder pflegen den Mahnungen zur Busse sich zu entziehen, bald indem sie Ausflüchte suchend anderen ihre eigene Schuld aufbürden, bald indem sie ihre Tugenden vorhalten und Gott danken, dass sie besser sind als andere Menschen.

Unseren neulichen Anklagen gegenüber haben wir solche Versuche der Abweisung gleichfalls bei denen zu gewärtigen, welche im Namen der Schule sich getroffen fühlen sollten, bei den Vormündern und Vorgesetzten der Schule einesteils, bei den Lehrern andernteils.

Da werden sie von Ausnahmen und einzeln dastehenden Fällen reden, von Übertreibungen in den Berichten und Anklagen, von der augenblicklichen unwiderstehlichen Aufregung böser Geister durch den Krieg. Oder sie werden auf die Früchte gerade ihrer Schulen hinzeigen, obschon dieselben nicht aus der von ihnen gesäeten Saat gewachsen sind, auf den Schmuck unserer Krieger, d. h. ihren Mut, ihren Patriotismus, ihre Eintracht. Wir lasen solche Lobpreisungen vielmals in diesen Zeiten unter mannigfaltigen Variationen auf das Thema: „So mögen die geschmähten, regulativischen Schulen doch so übel nicht sein!"

Lasst uns solchen pharisäischen Schulregimentlern das: „Thut Busse", nur um so lauter zurufen; lasst uns ihnen vorhalten: Mut habt Ihr wenigstens samt den Euren nicht in unsere Jugend gepflanzt, denn die Hauptveranstaltung, welche die Schule zu diesem Zwecke pflegen kann und soll, das Turnen, habt Ihr nahezu überall lax und gesinnungslos betreiben lassen, höchstens papierne Verordnungen, nicht aber lebendige energische Ausführungen geschaffen. Der unüberwindliche Patriotismus unserer Truppen und unserer hilfreichen Bürger, wird er etwa Euch verdankt, die Ihr immer und immer wieder bis in die

neuesten Zeiten den Partikularismus gepflanzt, genährt, belohnt habt? Und die Eintracht endlich, in welcher unsere Krieger fast über ihr eigenes Erwarten schnell sich zusammenschlossen, ist diese etwa eine Frucht Eurer an der konfessionellen und politischen Zerklüftung des deutschen Landes rastlos arbeitenden Schulverwaltung?

Aber das Pharisäertum wohnt nicht bloss bei den weltlichen und geistlichen Vormündern der Schule, sondern ebenso in Lehrerkreisen. Hörten wir nicht auf der Wiener Lehrerversammlung einen Hauptredner unter dem Beifall der Menge für den Satz plädieren, dass an der Abnahme religiösen Sinnes nur der unpädagogische Druck von oben die Schuld trage, „wir aber, die Lehrer, schuldlos dastehen"?

Nein — sagen wir — der Lehrer darf sich nicht so wohlfeil loskaufen! Er bleibt, wenn auch ein Disziplinargericht ihn in seiner Amtsführung schuldlos finden sollte, doch vor dem Auge des Richters, welcher Herzen und Nieren prüft, für die Schäden seiner Schüler so weit verantwortlich, als er nicht gleich vielen anderen stillen Arbeitern in Stadt und Land trotz aller offiziellen Einengung in dem ihm frei gebliebenen Raume die Keime des Besseren anpflanzte und pflegte. Und so ruft die neueste Kriegsgeschichte auch den Lehrern ein ernstes: „Thut Busse" zu.

Plato zeichnet das — oft misskannte — Idealbild seines Staates nicht sowohl als eine Staatslehre, als vielmehr als eine Ethik in kolossalen Schriftzügen (Rep. II. 380. D.). So schreibt auch die Geschichte der letzten Monate gleichsam eine Pädagogik in solchen Schriftzeichen.

Verständlich und von allen anerkannt ist, wie wir bereits oben erwähnten, die heillose Pädagogik des französischen Staatsschulregiments: warum sollten wir anstehen, auch von den bei uns zu Tage getretenen sittlichen Schäden die Rückschlüsse auf unsere Schulzustände zu machen? Wohl wissen wir, dass die Schule nicht alles vermag, und dass dieselbe nur von Thoren zum allgemeinen Sündenbock gemacht wird: aber dass dieselbe ein und zwar der mächtigste Faktor in der Erziehung der Völker ist, das wagt heutzutage niemand mehr zu leugnen.

Wenn alt und jung, hoch und nieder in Frankreich, dem orthodoxesten Lande, dessen Gouvernement, — Louis Napoleon mit seiner Eugenie — oft genug als Stützen des Christentums gepriesen, keine Gelegenheit zu religiöser Befestigung des Volkes unbenutzt liess, in einer nie geahnten sittlichen Blösse und Roheit vor Europa dastand, wurde es da nicht zum abschreckenden Beispiel einer jeden Pädagogik, welche in sogenanntem „Bekenntnis“ und dem „unverlierbaren Eigentum“ eines Memorierstoffes den Schwerpunkt des religiösen Schulunterrichts findet? Und wenn auch bei deutschen Kriegern das „Räumen, Retten und Rollen“ für das Gewissen der grossen Masse als erlaubt und gleich anderen mit rachsüchtiger Hand verübten Unmenschlichkeiten als berechtigt gilt: da sollen wir nicht auf tiefliegende Mängel im Schulunterricht den Rückschluss machen? Die grosse pädagogische Lehre der Gegenwart lautet unzweideutig folgendermassen: Eure Schule leistet viel zu wenig für Befreiung der Gemüter von gemeiner Selbstsucht, viel zu wenig für die Pflege der Teilnahme und Liebe, viel zu wenig für Pflanzung einer freien, unerzwungenen wie unverfälschten Hingabe an menschenwürdige Interessen, in welchen ihr nicht einen Luxus, sondern das mächtigste Gegengewicht gegen das Bestialische der Menschennatur erblicken solltet!

So reden schon längst gebildete Freunde der Jugend tadelnd und mahnend gegen die vielen Ungebildeten, durch welche gegenwärtig in den meisten Staaten die Schule vergewaltigt wird: so redet heute mit gewichtigem Nachdruck von Thatsachen die Geschichte. Wird der Mahnruf fort und fort verhallen?

Nimmermehr! Wir glauben fest und zuversichtlich an den Sieg der Idee trotz aller Triumphe, deren gegenwärtig die Ultramontanen in der katholischen, wie in der evangelischen Schule sich rühmen mögen. Der geistlose herztötende Verbalismus, er wird, er muss fallen. Der Verbalismus ist von Anfang an der pädagogische Helfershelfer des Ultramontanismus und Orthodoxismus: er verknöchert den Religionsunterricht, er macht den Sprachunterricht zu Schablonenwirtschaft oder Salbaderei, er erniedrigt die Geschichte, die erhebende Freundin, zur gemeinen Trägerin von Bruchstücken

und Phrasen, er schreckt von dem veredelnden Umgange mit der Natur ab durch seine herzlose Kälte.

Mancher einzelne Kampf gegen den alten Feind war bereits siegreich. Trotz allen verkehrten Instruktionen und Regulativen schafften treue, echte Lehrer ihrer Jugend Brot statt der Steine des Verbalismus[1]): brechend mit altem verkehrtem Brauche bot das württembergische Ministerium Golther auch seinen Elementarschulen Früchte eines edlen Realismus[2]): andere Siege werden folgen. Die aus dem jüngsten Kriege siegreich hervorgegangene Lebenskraft des deutschen Volkes wird auch auf dem Gebiete der edelsten Kunst des Friedens, auf dem Erziehungsgebiete, sich bewähren! (Allg. Schlztg. 1871, Nr. 11 u. 12.)

Pädagogik und Zeitgeist.

Eine Neujahrsbetrachtung.

Die „Allgemeine Schulzeitung" tritt mit dem heutigen Tage in ihr 58. Lebensjahr und weckt in uns, an deren Hand sie nunmehr zum elften Male ihre Wanderung beginnen soll, Betrachtungen und Stimmungen der verschiedensten Art. Wie sollten auch nicht bei dem Rückblicke auf eine langjährige Wirksamkeit ebensowohl besondere Betrachtungen auf die eigene Lebensgeschichte als allgemeine, den Zielen und Aufgaben des Blattes überhaupt gewidmete, Überlegungen sich hervordrängen? Wir geben den ersteren heute nicht Raum. Eine Vertiefung in die lange Reihe der Jahre 1823 bis 1881 mit ihren gewaltigen Ereignissen und Umwälzungen auf allen Gebieten, insbesondere auch dem der Erziehung und des Unterrichtes, geziemt besser einem gleichsam höher gelegenen Tage: wir gedenken daher am bevorstehenden 60. Geburtstage unseres Blattes, wenn es uns und unserem Blatte beschieden sein sollte, dieses Jubelfest zu erleben, das nicht unbedeutende Stück aus der historischen Pädagogik des gegenwärtigen Jahrhunderts zu beleuchten und so die im Jahre 1873 unterbliebene Jubelbetrach-

[1]) So z. B. in zusammenhängender Wirksamkeit die Seminargemeinde Jena seit dem Jahre 1868.

[2]) Die Allg. Schlztg. 1870, Nr. 28 gab eine eingehende Betrachtung über die betreffenden segensreichen Veranstaltungen dieses Ministeriums. Vergl. hinten unter 4.

tung nachzuholen. Heute laden wir den Kreis unserer geehrten Leser zu einer allgemeinen Betrachtung ein, indem wir eine inhaltsschwere Frage zur Erörterung und Beantwortung vorlegen. Es ist die Frage nach dem Verhältnisse, in welches wir uns zu dem Zeitgeiste stellen: eine Überlegung, welche in jeder Neujahrsbetrachtung in den Vordergrund zu treten berechtigt ist.

Denn der Zeitgeist ist eine reale Macht, mit welcher ein jedes pädagogisches Blatt, in hervorragendem Masse aber ein solches fortwährend zu schaffen hat, welches, wie die „Allgemeine Schulzeitung", nicht sowohl Standes- und Landesinteressen, sondern dem allgemeinen pädagogischen Bedürfnisse zu dienen strebt. Haben wir nicht bei jeder Gelegenheit, wo wir über die Tendenz unserer Zeitung uns aussprachen, das als unsere Mission hingestellt, dass wir ebensowohl die Ziele und Aufgaben, Formen und Mittel der gesamten Erziehungs- und Unterrichtsarbeit einer philosophischen Beleuchtung unterwerfen, ebenso auch der Geschichte der Pädagogik Lehren für Theorie und Praxis des Unterrichtes abgewinnen, als endlich der korrekten oder inkorrekten Verwaltung des Schulwesens eine gründlich motivierte Beurteilung zuwenden wollen? Und zeigt nicht ein Blick auf unser, in diesem Augenblicke die Presse verlassendes Inhaltsverzeichnis die Belege für unsere Treue und Konsequenz in der Durchführung dieses Planes?

So oft wir nun aber eine Nummer von diesem Blatte aussenden, gleichsam den gesamten Kreis der Leser um uns versammeln und vor ihnen die Ideen der wissenschaftlichen Pädagogik an konkrete Aufgaben oder deren Lösungen als Massstäbe anlegen, so oft sitzt der Zeitgeist mitten unter den Versammelten, unsichtbar und doch fühlbar, geheimnisvoll und scheinbar unerklärlich in seinem Ursprunge wie in seiner Wirksamkeit. Denn diese ist eine gewaltige. Hier weckt er Aufmerksamkeit, dort das Gegenteil, hier Verständnis, dort Missverständnis, hier Gleichgültigkeit, dort Leidenschaft, Parteien bildet er bald auf dem, bald auf jenem Boden, macht dieselben zum Herde von Neigung und Abneigung, Begehrung und Abscheu. Es scheint, als wäre ein unsichtbarer Quell im Centrum des gegenwärtigen Geschlechtes vorhanden, aus welchem auf die Geister unwiderstehlich wirkende Kräfte etwa nach Art der in der Körperwelt wirkenden elek-

trischen oder magnetischen überströmten. Unter ihrer Gewalt steht das Leben und Streben aller Lebensalter, die Arten der Arbeiten und Erholungen, die Beschaffenheit des Familienlebens, der Freundschaft und Vereine, das Wesen des Verkehres, die Formen im Inneren des Staatsorganismus, alles ist sein Werk, von ihm gemodelt, von seinem steten Einflusse umfangen.

Da liegt denn wohl die Frage nur zu nahe: Wie verhält sich dieser wunderbaren Macht gegenüber die Pädagogik, welche ihrer ganzen Bestimmung nach gerade in diesem so beeinflussten Gebiete ihre Wirksamkeit entfalten soll?

Die Antwort fällt verschieden aus, je nachdem man die Trivialpädagogik oder die Idealpädagogik in ihrem Wesen wie in ihren Lebensäusserungen ins Auge fasst.

Die Trivialpädagogik, jenes eklektische Gemengsel von Gemeinplätzen des täglichen Lebens, Aussprüchen von pädagogischen Klassikern, empirischen Regeln, psychologischen Abstraktionen — sie ist der bequeme Wohnplatz für alle die trägen Führer der Jugend, wie verschieden sie auch sonst nach Bildung und gesellschaftlicher Stellung sein mögen. Wie sollte es auch anders sein! Die Aufgaben dieser Pädagogik sind ja so dehnbar und unbestimmt, mögen sie in profanen oder in heiligen Gefässen vorgelegt werden, ihre Anordnungen und Vorschriften so wenig begründet und eben darum keinerlei Zuversicht eröffnend, ihre Erörterungen so ganz und gar nicht geeignet, Mut und Kraft zum Kampfe gegen Gegner zu wecken. Darum ist auf dieser Seite entweder ein gleichgültiges Gehenlassen oder höchstens ein Scheinkampf mit den stumpfen Waffen der Phrase zu erwarten. Deren, welche jeder Forderung des Zeitgeistes, ja, sogar der vorübereilenden pädagogischen Mode nicht bloss in der Kleidung, sondern auch in der Unterweisung und Gewöhnung der Jugend zu dienen bereit sind, deren Zahl ist unermesslich. Aber auch an Scheinkämpfen ist kein Mangel. Wohl hörten wir viele, welche gegen die Schülerverbindungen, die Zerstreuungssucht der Familien, die Frühreife der Jugend, die Geringschätzung der klassischen Studien, das Hinstreben nach Berechtigungen, die zunehmende Impietät und wie das angebliche Sündenregister des gegenwärtigen Zeitgeistes sonst noch lauten mag, eine Art jesuitischer Missions-

predigten hielten. Sahen wir durch solche Mundhelden jemals Abhilfe schaffen, neue Zustände an Stelle der alten hervorrufen? Trete nur unbefangene Betrachtung näher heran an solchen Waffenlärm: sie wird immer nur hinfällige Entschuldigungen und Beschönigungen der Trägheit, ja, auch Unwissenheit und Ungerechtigkeit finden. Oder liegt nicht in den sensationellen Behauptungen, dass gerade die Gegenwart reicher an bösen Kräften und Einflüssen sei, als irgend eine frühere Zeit, ein hoher Grad von Unwissenheit, welche die Zustände des Mittelalters, der Reformationszeit, des achtzehnten Jahrhunderts u. a. m. nicht kennt, und von Ungerechtigkeit, welche ohne Prüfung aburteilt und verdammt, ja, auch von Trägheit, welche die zahlreichen Erscheinungen eines guten Geistes, die wahrhaft wunderbaren geistigen und sittlichen Kräfte, welche in der gegenwärtigen Zeit frei geworden sind, nicht aufsucht und in Dienst zu nehmen sucht? In der Trägheit wurzelt auch die scheinbare Regsamkeit dieser Afterpädagogik, wenn dieselbe nach der Staatshilfe seufzt und Zwangsmassregeln fordert oder selbst ergreift, Massregeln also, welche eine geklärte Erziehungspraxis gar nicht zur eigentlichen Erziehung oder Führung, sondern zur pädagogischen Polizei rechnet, wie Relegationen, Karzer, Degradationen, Entziehung von Privilegien, Kontrolle, Drohungen, wenn sie gleichsam den „kleinen Belagerungszustand" proklamiert. Wer solche, wohl in Notfällen vorübergehend notwendige Mittel für mehr als blosse erste Hilfen ansieht und von ihnen Besiegung des Zeitgeistes erwartet, dessen Platz ist nicht in der Schule, möchte er auch bei einem grossen Teile der Zeitgenossen als Retter des Schulstaates gelten.

Ganz anders stellt sich das Gebiet der Idealpädagogik dar.

Wem unter ihren Bekennern es an Klarheit über die Ziele, an Einsicht in die einzelnen Aufgaben, an Mut und Eifer zur Behauptung eines festen Standpunktes inmitten der Strömungen des Zeitgeistes mangelte, der hätte von vornherein an seinem besten Teile Schaden gelitten, der wäre arm an Gaben des Herzens. Die Idealpädagogik, ihre Mission, welche sie von der Ethik klar und unzweideutig im grossen wie im kleinen empfängt, ist umstrahlt von der Autorität der Ethik und lässt ihre Jünger

nicht ruhen, und thatenlos irgend einer Macht, also auch nicht der des Zeitgeistes, sich ergeben. Sie lehrt vielmehr denselben als eine Grösse, mit welcher gerechnet werden muss, als ein grosses aus den verschiedenartigsten, bösen wie guten Elementen zusammengesetztes Ganze ansehen, und sie schärft den Blick zu unbefangener Betrachtung und Prüfung. So lehrt sie neben unheilvollen Richtungen der Menge auch segenverheissende auffinden und treibt an, mit psychologischem Takte das Böse mittels des Guten zu überwinden, gleichsam den Zeitgeist mit seinen eigenen Waffen zu bekämpfen nach der Art eines weisen Arztes. Kurz: der Standpunkt dieser Pädagogik gegenüber dem Zeitgeiste ist nicht derjenige der Gleichgültigkeit, sondern der ernsten Wachsamkeit, nicht der willenlosen Ergebung, sondern der Unabhängigkeit.

Aber was wäre das alles, wenn aus derselben Quelle nicht auch Mut und Zuversicht in der Wahl der Mittel dem eifrigen Arbeiter zuströmte? Hier ist es die psychologische Grundlage, auf welcher die echt pädagogische Lebensanschauung ruht, oder richtiger der psychologische Geist, welcher alle Erörterungen und Anweisungen der Idealpädagogik durchzieht. Der psychologische Blick, immer nach den Quellen der im kleinen oder grossen an der Jugend hervortretenden Erscheinungen spähend, richtet sich vor allem prüfend auf das eigene Thun, und setzt in den Stand, aus der demütigenden Wahrnehmung der eigenen Fehler zu lernen; aber dieser Blick lässt auch die Stellen finden, an denen das jugendliche Gemüt zu fassen und zum Kampfe gegen die scheinbar unwiderstehlichen Einflüsse des Zeitgeistes auszurüsten ist. Ihm ist also vor allem klar, dass die Gewalt der Nachahmung es ist, mittels welcher die Richtungen der Zeit entstanden sind, dass man demnach andere und neue Interessen anpflanzen und durch Nachahmung stärken, ja, in der Pflege unegoistischer edler Interessen überhaupt die vornehmste aller Ausrüstungen zum Kampfe erkennen müsse. Wer so ausgestattet ist, der steht in freudigem Mute den von anderen gefürchteten bösen Gewalten gegenüber. Freilich wird ihm die dem eigenen Stolze unbequeme Forderung nicht erspart werden, wenn er z. B. in Bezug auf die rohen Schülerverbindungen sich und seinen Freunden zurufen muss: „Wir sollen unsere Primaner besser als bisher mit edlen Neigungen

erfüllen und zu würdigen Zwecken unter einander und mit uns vereinen", oder in Bezug auf die um sich greifende Arbeitsscheu: „Wir sollen auf Methode und Technik unseres Unterrichtes uns noch gewissenhafter vorbereiten", oder in Bezug auf die abnehmende Liebe zu klassischen Studien: „Wir sollen die wertvollen Hilfsmittel, an denen unsere Zeit so reich ist, noch ganz anders verwerten als bisher." Aber aus solcher Demut erwächst der rechte pädagogische Mut, der unentbehrliche Genosse energischen Handelns. —

Der Verbreitung und dem Wachstume einer solchen pädagogischen Lebensstimmung widmet sich auch in dem beginnenden Jahre die „Allg. Schulzeitung". Wohl wissen wir, dass auch im besten Falle eines günstigen Erfolges durch eine Befreiung von den Fesseln des pädagogischen Irrtums allein die bessere Zeit nicht heraufbeschworen wird: dass vor allem Kräfte des Herzens hinzukommen müssen, wie in der organischen Welt die Wärme zu dem Lichte. Aber dass die blosse Wärme zur Erziehung der Jugend inmitten einer von den verschiedenartigsten Elementen durchdrungenen Zeit nicht ausreiche, dafür liegen die Belege klar vor unseren Augen da. Indem wir uns anschicken, für die Verbreitung eines ungetrübten pädagogischen Lichtes mit allen Kräften thätig zu sein, setzen wir eine Arbeit fort, „welche zu dem Bau der Ewigkeiten zwar Sandkorn nur auf Sandkorn reicht, doch von der grossen Schuld der Zeiten Minuten, Tage, Jahre streicht." —

Wir bezeichneten es als ein Lebensbedürfnis unseres Blattes, dass wir ebensowohl dem pädagogischen Lichte als der pädagogischen Wärme dienen. Wir würden diesem Berufe untreu werden, wenn wir nicht gleich am Eingange in einen neuen Zeitraum über einen in der Hauptbetrachtung gebrauchten Hauptbegriff denjenigen Grad der Klarheit verbreiteten, welcher zur gemeinsamen Gedankenarbeit unentbehrlich ist. Das ist der Begriff der Idealpädagogik, ein Begriff, der durch den Gebrauch noch keineswegs so sicher begrenzt ist, dass nicht naheliegende Missverständnisse entstehen könnten. Man könnte auch leicht an eine Pädagogik denken, welche von den realen Verhältnissen abgewendet, wohl gar ihnen feindlich gegenübertretend, von ihrer Höhe herab ihre verwerfenden Aussprüche sendet. Das ist aber keineswegs

der Fall. Da wir doch der Idealpädagogik nicht die Real-, sondern die Trivialpädagogik gegenübergestellt haben, so deutet das vielmehr eine Verschiedenheit der Entstehung und einen damit zusammenhängenden, entsprechend verschiedenen Wert an. Und so ist es. Es giebt eine Pädagogik, d. h. ein mehr oder weniger zusammenhängendes Ganze von Meinungen über Erziehung, welches auf den breiten Strassen des gewöhnlichen Lebens gewonnen wird, sei es aus mündlichen oder schriftlichen Berichten und Ratschlägen, durch unmittelbare Anweisung oder unbewusste Nachahmung, aus einzelnen zerstreuten Sentenzen oder umfangreichen Schriften.

Dabei macht es selbstverständlich keinen Unterschied, ob diese Erfahrungsweisheit im populären oder höheren Stile vorgetragen wird, ob dieselbe in einer in die Ohren fallenden Sprache von „Gymnastik des Geistes", „formaler Bildung", „adstringierender Methode", „unverlierbarem Eigentum", „konzentrischen Kreisen", „harmonischer Bildung der Grundvermögen" u. dergl. sich vernehmen lässt, oder in der schlichten und anspruchslosen Weise eines Salzmann, Dinter oder Zeller redet. Es ändert auch nichts, dass hier der Vertreter dieser Pädagogik vom hohen Stuhl in der Schulhierarchie, dort auf dem niederen Katheder einer Lehrerversammlung sich hören lässt: trotz aller Verschiedenheit in der Erscheinungsform ist und bleibt das Wesen dieser pädagogischen Weisheit immer und überall dasselbe, weil die Art ihrer Gewinnung dieselbe war. Und wie die Gewinnung, so die Begründung. Wo könnte dieselbe anders liegen, als in der Gewalt des Bestehenden, des Weithinverbreiteten und Anerkannten, der Gewohnheit, des Zeitgemässen und Vorteilhaften? Aber schreitet denn diese Pädagogik nicht oft genug unter dem Schutze von logischen Distinktionen, unter dem Zauber dialektischer Formen, wie z. B. „Satz, Gegensatz, Vermittlung" und anderer blendenden Schablonen einher? Wohl kennen auch wir diese gelehrten Formen: aber wir erkennen in ihnen nur wertloses Beiwerk, gleichsam Strebepfeiler, welche man dem fertigen Gebäude ohne tiefen Zusammenhang mit seiner inneren Konstruktion als Zierrat von aussen angeheftet hat.

Anders die Idealpädagogik. Lassen wir uns auch bei diesem Namen auf die Entstehung hinweisen, so bezeichnet derselbe ein

Ganzes von pädagogischen Meinungen, welches durch Bearbeitung der Begriffe, durch Vertiefung in pädagogische Ideen gewonnen ist. Unter dieser ganz eigentümlichen Disposition des ganzen Gemütes muss die Gesamtheit der erziehlichen Ansichten in strenger Arbeit gewonnen sein, wenn anders dieselbe den Namen einer Idealpädagogik verdienen soll. —

Solcher Ernst der Mühe und Sorge um Reinigung und Veredlung des eigenen Gedankenkreises entspricht den Anforderungen des unverfälschten pädagogischen Gewissens: von ihnen entbunden darf sich keiner erachten, der seinem Bildungsgrade nach die Vorbedingungen zu solchen Studien in sich trägt. Die Arbeit selber aber als eine entbehrliche ansehen wollen, das kann nur der Hochmut, jener selbst genügsam sich abschliessende Hochmut, welcher in den Reihen der Trivialpädagogen keine Seltenheit ist. Die Idealpädagogik macht, wie alle echte Wissenschaft, ihre Bekenner bescheiden und mitteilsam, treibt dieselben an, selbst aus den Reihen der Gegner unbefangene Gemüter für den Dienst der pädagogischen Ideen zu gewinnen. —

Wie sollte es auch anders sein bei dem tiefen Stande des pädagogischen Verständnisses, dem Mangel an rechter Würdigung des Lehrerberufes, der Herrschaft alter Vorurteile, welche wie eine Krankheit von Geschlecht auf Geschlecht in Schule und Haus sich fortgeerbt haben? Bevor nicht erst, wie auf anderen Gebieten, z. B. den gewerblichen, landwirtschaftlichen u. s. w., eine gleiche Energie der Verbreitung der pädagogischen Ideen sich widmet, früher wird dem pädagogischen Rückgange, in welchem wir uns befinden, nicht Einhalt gethan werden. —

Doch davon später. —

(Allg. Schlztg. 1881, Nr. 1 u. 2.)

3. Zur pädagogischen Polizei.

Über Haus- und Schulpolizei.

Ein Vortrag, gehalten im wissenschaftlichen Verein in Berlin am 19. Jan. 1856.

Ich sah im Geiste Vater und Mutter in stiller Abendstunde vor dem Bett des lieblich schlummernden Kindes stehen und der Vater sprach:

„Ich hab', mein Kind, im Stillen
Vor Dir schon oft gedacht,
Ein jung und frisch Gewissen
Sei mir in dir gebracht.

Denn siehst Du eine Weile
Mich ernst und fremde an,
So fragt mich's gleich: „Was habe
Ich Böses denn gethan?"

Und sehe ich Dich leiden,
Erscheinst Du trüb' und bleich, —
„Was mocht' ich, Gott, verschulden?"
So mahnt es mich sogleich.

Doch seh' ich Dein Gedeihen,
Den Frieden, Deine Huld,
So bin ich wie genesen
Aus Gnaden von der Schuld."

Lassen Sie mir den Glauben, geehrte Anwesende, dass dieser mein Standpunkt, wie ich denselben durch die Worte eines schwäbischen Dichters angedeutet habe, auch der Ihre ist. Nur in solchem Boden wächst und lebt das Interesse an Erziehungs-

fragen, ein Interesse, welches bei den tiefsten Menschen immer die tiefsten Wurzeln schlägt und durch die bunte Erfahrung neue Nahrung gewinnt. Es geht wie mit der Philosophie, welche dem Widerspruch zwischen Schein und Sein immer neu ihr Dasein verdankt. Gerade so entquillt dem Widerspruch zwischen erziehlichem Wollen und Thun das Bedürfnis nach erziehlichem Rate durch die Wissenschaft der Erziehung. So findet unter solchen Voraussetzungen auch der von den Göttern dieser Welt gewöhnlich vergessene Pädagog seine Stelle und ein freundliches Ohr, wenn er zu Nachdenken einladet über Schul- und Haus-Polizei.

Einiger solcher Widerspruch und einige an ihn sich heftende Verlegenheit soll nämlich trotz aller Vollkommenheit der ehrenwerten Väter, Mütter, Lehrer doch noch vorhanden sein im Punkte des Regiments, und ich habe nicht nötig, meinen Hausfreund Jean Paul zu beschwören, um die zum Teil wunderlichen Verwickelungen komisch zu beleuchten, wie er's an mehreren Orten in seiner Levana gethan.

Wer da recht will inne werden der eigentümlichen Aufgabe der Jugendpolizei, der versetze sich mitten in einen Trupp Kinder hinein, welche in der Nähe von Erwachsenen sich die Zeit vertreiben, oder in eine Schulstube, wo soeben die freigebige Hand des Lehrers geöffnet ist, die Gaben des Unterrichts auszuteilen, oder auch auf ihren Spielplatz, wo mehrere Gruppen zu gesonderten Beschäftigungen auslaufen wollen: überall werden wir, werden auch, wie im letzteren Falle, die Knaben selbst jene unsichtbare Gewalt beschwören, welche die einzelnen, die Erwachsenen oder die Kinder, vor Störungen schützt. In allen jenen und den zahllosen ähnlichen Fällen also, wo der nächste Zweck nicht die unmittelbare Hebung, Veredelung, Erziehung, sondern nur die Fernhaltung von Störungen ist, überall da laden wir das hilfreiche Wesen ein, welches wir mit dem Fremdwort Polizei begrüssen. Wer dächte zunächst an besondere Beamte hier in der Kinderwelt? Ohne Polizei kann so wenig ein Haus als eine Schule bestehen, wohl aber ohne Polizeibeamte, wie denn überhaupt die an sich nicht eben glückliche seit Montesquieu übliche Trennung der drei Gewalten im Staate im lebendigen Haus- und Schulwesen vollends als ein ungesundes doktrinäres

Kunstprodukt sich ausnehmen würde. In diesen kleinen Reichen ist die glückliche Vereinigung aller Ministerien eine vollendete Thatsache. Kultus, Finanzen, Arbeiten, Justiz, Verwaltung, Polizei, alles liegt meist in einer Hand und nur eine höhere Gewalt thront über ihnen allen, dass ihr alle immer verantwortlich sind, das ist die Monarchie von Gottes Gnaden — die Liebe.

Indessen ist bei aller Verschiedenheit doch in einer Hauptsache auffallende Ähnlichkeit zwischen den kleinen Kreisen der Familie und dem Staate. Alle Ministerien haben feste Grundlagen, bestimmte Instruktionen. Das Finanz- und Verwaltungswesen erhält dieselben von der Börse, Kultus und Justiz sind gewiesen an Bibel und Herz, nur die Polizei scheint auch hier das Privilegium zu haben, dass sie überall da sein dürfe, wo die übrigen noch nicht sind. Fragen wir also: welches ist das beste Polizeiregiment in Haus und Schule? so haben wir weder eine leicht wiegende, noch leicht zu beantwortende Sache vor uns.

Es scheint, als dürften wir uns nur an die Erfahrung oder an deren Verlängerung, die Geschichte, wenden. Allein wer hier nicht Grundsätze und Massstäbe der Betrachtung schon mitbringt, der möchte so wenig bei dieser wie bei anderen Fragen klare Entscheidung von diesem Orakel erhalten.

Die Geschichte der Erziehung hat für die beiden Extreme einer an Zügellosigkeit grenzenden und einer sklavischen Zucht redende Beispiele. Beides aus Deutschland, dem Vaterlande der Schulen.

Denn welches Land könnte ähnliche Schulzustände aufweisen wie unser Deutschland im 15. und 16. Jahrhundert, dem Zeitalter der „fahrenden Schüler“? Wären wir etwa da ums Jahr 1510 zum Thor von Breslau hereingewandert in der Abendzeit, beim Kirchhof zu St. Elisabeth vorüber, so hätten wir meinen können, ein Bivouak anzutreffen. Zwanzigjährige junge Männer und zehnjährige Knaben machen da ihr Lager zurecht aus dem Grase, welches sie vor den Häusern in der Herren Gassen sich gesammelt, die Knaben bringen fünf oder sechs Trachten Speisen herbei und bleiben mit Prügeln verschont, weil sie, wie man sagt, gut „aufwarten“. Aber wer ist denn das Volk, das wilde?

Damals hätten wir's leicht sehen können an jedem Regentage, denn da läuft hier wie in den anderen Pfarreien der Stadt der ganze Haufe in die Schule, legt sich zu Nacht dort nieder und alle geben deutlich zu erkennen, dass sie zu der Schule, welche sie als ihre Herberge frei benutzen, eine nahe Beziehung haben. Damals würde uns auch jedermann berichtet haben, die Erwachsenen das seien „Bacchanten", die Kleinen aber seien „Schützen", sie liegen hier, um die Schulen eine Zeitlang lehrend und lernend zu frequentieren, dann aber weiter zu ziehen. Der kleine Thomas Platter freilich, welcher damals unter ihnen war, würde mit derselben Treuherzigkeit, mit welcher er seine interessante Biographie uns geschrieben hat, ja mit denselben Worten wohl berichtigend hinzugesetzt haben: „Ja, Nahrung ist genug da, aber studiert wird nicht viel und von wahrer Frömmigkeit hat niemand einen Begriff." In Breslau singen sie auch um Geld und wenn etwa verschiedene Bacchantengruppen mit ihren Schützen in eine andere Pfarrei der Stadt sich gewagt haben, so „schlagen sie einander gar übel". Platter war nebst seinen Mit-Schützen und seinem Bacchanten Namens Paulus aus Wallis hierher gezogen, angeblich um sich, wie die Rede lautete, „der Schule nachführen zu lassen". Er hatte gemessenen Befehl für seines Führers Unterhalt zu sorgen, also bald um Eier zu singen, bald andere Nahrungsmittel zu erbetteln, namentlich aber das Federvieh der Bauern „zu schiessen" d. h. durch geschickte Steinwürfe zu erlegen. Daher also, aus diesen Zeiten einer fast zur Fabel gewordenen Schulanarchie schreibt sich der Euphemismus „einem etwas schiessen", sowie auch der ehrwürdige Name: „ABC-Schütz".

Lassen Sie sich aber nun von diesem Feldlager der Bacchanten und ABC-Schützen weg und unmittelbar hin geleiten in die Schule zu Fulda, wo in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts Väter aus der Gesellschaft Jesu Knaben und Jünglinge aus allen Ständen zu einer geschlossenen Schulgemeinde versammelt haben. Welche staunenswerte Pünktlichkeit und Straffheit in allen Bewegungen der Schüler. Mitten in die Erholungen hinein erklingt ein Zeichen: im Nu sind alle in geschlossenem Zuge nach den Schul- und Arbeitssälen. Und in allen diesen Räumen welche Haltung! Nichts von rohen, unanständigen Thaten oder Reden; ja das

Gespräch bewegt sich in dieser Zeit in lateinischer Rede, welche schon durch sich selbst einen mässigenden Druck ausübt, und man sieht jeden einzelnen Schüler gleichsam durch eine besondere Fessel gebunden. Wahrlich, wir begreifen, wie der grosse Baco von Verulam auf Grund solcher Eindrücke ausrufen konnte: „Was die Pädagogik betrifft, so ziehe man nur die Jesuitenschulen zu Rate, sie sind das Beste, was man noch je von diesem Stücke hatte." — Und doch fühlt man schon hier, dass alle diese gepriesenen Formen ein individuelles Gepräge haben, welches nicht ohne weiteres verstanden werden kann und in welches die Gegenwart so wenig hineinpasst wie in die Gewänder der Vorfahren. Wie viel mehr bei andern noch mehr abweichenden Bildern, an denen die Geschichte so reich ist!

Wer begreifen und nachfühlen will, warum der spartanische Staat den Knaben so früh ergreift und mit seinem Zwang umspannt, während nach O. Müller's Untersuchung andere Dorer ihn der Familie zehn Jahre länger lassen, der muss als seine Überzeugung festhalten, was Xenophon[1]) angiebt, „der Spartanerstamm müsse mit Aufbietung seiner ganzen Kraft sich gegen diejenigen schützen, welche jeden Spartiaten gern roh verschlungen hätten." — Auf antiken Vasen begegnen uns häufig athenische Epheben in ruhiger gemessener Haltung, die Arme in den Mantel gehüllt; wir können diese Andeutungen einer von der unsern grell abweichenden Zucht nur dann recht würdigen, wenn wir den Geist der feinen athenischen Bildung aus der Fülle seiner übrigen Äusserungen erkannt haben. Dass dagegen in Rom das gesetzmässige Betragen der Jugend durch harte Mittel, die *scutica*, *ferula*, *virga* erzwungen wurde, dass z. B. Plautus[2]) als Lohn für eine einzige Unaufmerksamkeit ein förmliches „Gerben der Haut" in Aussicht stellt, dass Horatius mit dem schlagreichen Orbilius Bekanntschaft machen musste und Ausonius[3]) geradezu von einem „Prügelgeräusch" der Schule wie von einer Art Naturereignis redet, das befremdet uns nicht, weil es in Harmonie tritt mit dem eisen-

[1]) Xen. Hellen. III, 3, 6.
[2]) Plaut. Bacchid. III, 3, 3.
[3]) Auson. Idyll. IV., 24.

festen Charakter des weltbezwingenden Volkes. — Wo aber rohe Kulturstände einer in Gärung begriffenen Zeit vorhanden sind, da spiegeln dieselben sich auch wieder in dem Schulregimente, und die ab- und zuströmenden Bacchanten, vielleicht manche heilsame, meist aber verderbliche Elemente mit sich führend, sind naturwüchsige Kinder der Zeit. Jetzt erhebt dieselbe aber vielleicht sich selber gegen die Zügellosigkeit ihrer Jugend: wie könnte sie das anders als mit gewaltsamen Massregeln, wie Schläge, Pranger, Einklemmen der Arme u. s. w., Massregeln, welche so wenig unpopulär waren, dass ein Zeitgenosse Namens Pinzger dieselben in lateinischen Versen besang, wie die Arbeiten des Herkules? Freilich konnte das Zeitalter nicht anders handeln, in welchem — es war im Jahre 1549 — Herzog Friedrich III. von Liegnitz zwei Studenten bloss darum ohne weitere Untersuchung auf offenem Markte enthaupten liess, weil einer von ihnen, als sie beim Weine sassen, einem betrunkenen Nachtwächter einen Becher an den Kopf geworfen hatte.

Der Jesuit Juventius giebt den Schuldirektoren den Rat, sie sollen, wenn die Schule zahlreich sei, so viele auserwählte Schüler als Aufpasser anstellen, als die Schule Ecken und Winkel hat. Der Aufsicht führende Lehrer im Dessauer Philanthropin dagegen redet seine Jungen als „freie Mitglieder einer kleinen Republik an, worin sie die jungen Freunde, er der Lehrer aber ihr älterer erfahrenerer Freund sei". Und doch wissen Jesuiten wie Philanthropisten den Fleiss ihrer Schüler durch nichts Besseres hervorzurufen als durch sogenannte Fleissbillette und Ordenszeichen. Natürlich, beide waren ja bei aller religiösen Verschiedenheit darin gleich, dass sie Egoisten waren, sie konnten also auf kein anderes Schulregiment verfallen als auf ein solches, welches in der Appellation an den Egoismus der Schüler seine Stütze hat.

Kurz: die Geschichte der Erziehung lehrt, dass wie in seinen Göttern so auch in seinen Schulen und seiner Schulzucht der Mensch sich abbildet. — Mit solchem Massstabe durch verschiedene Kulturzustände der Zeiten und Völker zu wandern, ja auch in den Familien und Häusern einzukehren und an dem Geiste des Hausregiments die Regierenden selber zu prüfen, das sollte schon manche Ausbeute geben.

Die Wanderung führt uns aber auch zu dem naheliegenden Gedanken, dass Gedeihen von Haus und Schule in innigem Zusammenhange mit dem Charakter der Jugendpolizei stehen müsse.

Die Zeitungen brachten uns vor kurzem ein Bild aus der Kinderstube der englischen Königsfamilie. Wir sahen den sechsjährigen Prinzen von Wales, den künftigen Thronerben, für einen Mangel an pünktlichem Gehorsam mit hartem väterlichen Verweis und körperlicher Züchtigung bestraft, und aller Orten fand die Energie solcher Zucht lebhafte Anerkennung. — Die charakteristische Scene aus dem Leben Philipp's des Grossmütigen, des ehrenwerten Landgrafen von Hessen, welche uns Riehl neu mitgeteilt hat, trägt denselben Charakter, und die Geschichte berichtet zu gunsten des strengen Vaters ein mehreres von dem wohlgeratenen Sohne, dem würdigen Ahnherrn der hessen-darmstädtischen Linie.

Solche Akte erinnern unwillkürlich an die bekannte Strenge, unter welcher unser Luther heranreifte, an den väterlichen Ernst, welcher frühzeitig auf das Thun und Treiben unseres Johann Gottlieb Fichte einwirkte, ja dieses alles zusammen an die glänzendsten Zeiten des römischen Freistaates, aus denen ähnlich lautende Berichte von scharfer Hauspolizei uns herüberklingen. Gott, welche allgemeine Haltung und Gemessenheit im Verhalten gegen die Jugend musste in jenen Zeiten der Blüte in Rom einheimisch sein, wenn noch in der Nähe des hereinbrechenden Verderbnisses der furcht- und tadellose M. Porcius Cato[1]) als Censor den Manlius aus dem Senate stossen konnte, weil er am hellen Tage seine Frau in Gegenwart seiner Tochter zu küssen sich erlaubt hatte!

Aber nun sehe man auf die Epigonen! Da beginnt die vornehmere Jugend der Gesetze der Väter überdrüssig zu werden, bald ihrer zu spotten und schon zur Zeit des Horatius Flaccus war die Erschütterung der alten Disziplin soweit gelungen, dass der Vater für notwendig hielt, seinen Sohn in eigener Person in die Schule zu begleiten und da als „der eine und unbestechlichste

[1]) Plut. Cato maj. 17.

Wächter neben den Lehrern zu stehen“ [1]). So begegnet der Blick auf den sinkenden Staat einer zügellosen Jugend. Wenn nun einzelne edle Römer in gerechtem Zorn über solche entsetzliche Zustände berichten, wie u. a. Tacitus, kommen uns da nicht ganz ähnliche Erinnerungen ein aus Thucydides und Aristoteles? Thucydides [2]) nennt als eine der entsetzlichsten Wirkungen des peloponnesischen Krieges, dass die gute strenge Sitte verlacht wird, und Aristoteles macht namentlich den Knaben aus den vornehmeren Familien den Vorwurf, „dass sie so wenig zu Hause wie in den Schulen sich wollen leiten lassen“ [3]). So kam es denn, dass mit dem Absterben der alten Zucht auch das Geschlecht der Marathonskämpfer dahinstarb und der Redner Demades, welcher in der traurigen macedonischen Zeit das Ruder des Staates führte, mit Recht sagen durfte, „er regiere ja nur das Wrack des Staates“ [4]).

Wir aber haben solchen Thatsachen gegenüber das Recht zu dem Satze: Die Blüte der Familien und Schulen wie ganzer Staaten hat eine strenge Jugendzucht zur Voraussetzung.

Von hier aus begreift und erklärt sich also von selbst die in unserem Vaterlande unzähligemal sich wiederholende Thatsache, dass eine einzelne Schule, sobald in ihr die Disziplin lax wird, mehr und mehr sinkt, ja selbst durch Privilegien und Gewaltmassregeln nicht zu erhalten ist. Am lehrreichsten ist die Reformationszeit. Die evangelische Wärme hat mehrere Schulen erstehen lassen oder umgestaltet — ach wie viele sind nach kurzer Blüte dahingewelkt! Die berühmteste Schule Schlesiens, ja des östlichen Deutschlands, war das Gymnasium illustre zu Goldberg in Schlesien, es hatte in den Jahren 1536—1556 zu mehreren Malen an tausend Schüler, Ungarn, Polen, Böhmen, Kärnthner, Sachsen, Franken: es verdankte seinen Glanz der Gelehrsamkeit, mehr noch der Energie seines Rektors Fried-

---

[1]) Hor. Serm. I., 6, 74.
[2]) Thucyd. III., 83.
[3]) Arist. Polit. IV., 9.
[4]) Plut. Phoc. 1.

land genannt Trozendorf, eines der grössten Schulmänner Deutschlands[1]). Und doch war sie schon bald nach 1621 ihrem Verhängnis erlegen, sodass die Chronik eines Zeitgenossen mit den Worten schliesst: *„Nunc segetes ubi Troja fuit"* mit danebenstehender Übersetzung: „Jetzt pflüget man das Feld, da weiland Troja stund: So gehet in der Welt, was herrlich war, zu Grund." Der damalige letzte Rektor Melidäus samt seinem Lehrerkollegium hatte offenbar die meiste Schuld: er war auch verklagt vor der herzoglichen Kommission wegen seines lockeren Lebenswandels und der damit zusammenhängenden Laxheit der Disziplin, er erwiderte: „die Disciplinam müsse er nicht so strenge halten, dass er die Schule erhielte." Der Thor! Zu seinem und der Schule Verderben! — In gleicher Weise kränkelten nach kaum zwanzigjähriger Blüte viele andere Schulen, alle aus den gleichen Ursachen, so die zu Grünberg in Schlesien, eine in Breslau, die zu Gotha, die zu Berlin, zu Nürnberg: an alle diese und andere Orte werden gegen Ende des 16. Jahrhunderts Kommissionen und Visitationen abgeordnet, und immer steht die Klage über schlechte Disziplin im Vordergrunde, wie wenn Luthers ganz allgemeine Klage in seiner Auslegung des ersten Buches Mosis zu Kap. 22: „Die Jugend ist jetzo frech und wilde und will sich nicht ziehen lassen," traurige Belege finden sollte. — Wie würde er erst geklagt haben, wenn er durch die Schulen nach dem dreissigjährigen Kriege gewandert wäre! — —

Doch genug der Beispiele zu Gunsten einer strengen Schulzucht. Liegt es ja doch im Wesen des Haus- und Schulregimentes, dass es streng sein müsse, wenn es irgend Erfolg haben wolle. Wer ein flüchtiges, nach aussen drängendes Element in ein Gefäss einschliessen und vor zerstörendem Eindringen desselben fremde Räume schützen will, der sehe zu, dass er um sein Gefäss feste Ringe lege! Halbe Massregeln machen die Gefahr nur grösser. Ohne Gleichnis: Die Wünsche, Launen, Begehrungen, Handlungen der noch unerzogenen Jugend sind ein solches flüchtiges Element, in dessen Natur es liegt, nach aussen d. h.

[1]) Löschke: Leben und Wirken des Val. Friedland, gen. Trozendorf. Leipzig 1842.

in jeden nur irgend zugänglichen Raum, in jedes nur irgend erreichbare Verhältnis einzudringen, und bei jeder Nachgiebigkeit der Schranken, jedem Erfolg der Versuche wächst die Lust und der Mut zum Weiterdringen. Wer kennte nicht die wachsenden Wogen der Anarchie in einer schlecht verwalteten Kinderstube oder in der Lehrstube eines haltungslosen Lehrers?

Solche Erfahrungen mögen wohl manchen, der anfänglich in falscher Philanthropie mit den schuldlosen Kindlein nur kosen und wenn sie älter wurden, dieselben als die „freien Bürger einer kleinen Republik" leise und weichlich anfassen wollte, urplötzlich bekehrt und — zu einem Orbilius und Plagegeist der Kinderwelt umgeschaffen haben. Weit gefehlt! Wenn du jenes flüchtige, elastische Element nicht bloss einschliessen, sondern auch noch zusammenpressen willst über sein Mass, dann spottet es deiner und zersprengt die aufgedrungenen Bande! —

Die Geschichte hat mehrere Beispiele aufbewahrt, welche als Bilder für Erfolge einer nicht strengen, sondern vielmehr harten Zucht betrachtet werden können. Wir wissen von dem berühmten Scotus Erigena, dass die Sage ihn durch die Federmesser und Griffel seiner Schüler zu Malmesbury getötet werden lässt, dass im Jahre 1198 die Schüler der Klosterschule zu Adelsberg in Württemberg ihren harten Lehrer beim Spaziergange überfielen und ihm die Augen ausbohrten, dass im Zeitalter von Papst Innocenz III. der Rektor, sogenannte Scholastikus, Rudolph zu Halle von erbitterten Schülern heimlich überfallen und schrecklich gemisshandelt wurde. Solche Äusserungen der Rache scheinen uns freilich nicht zu berühren, liegen zunächst den gegenwärtigen Sitten fern, die Sache selbst aber ist, wenn auch alt, doch ewig neu. O, ich kenne Häuser, wo die hart bedrückte Jugend in fortwährender heimlicher Rebellion zu Vater und Mutter lebt, könnte Schulen nennen, wo ein schleichender Krieg gegen einen oder mehrere Lehrer geführt wird, kenne Beispiele von herzlosem, absichtlichem Ärgernis, dem Lehrer aus Rache gegeben. Ist das nicht Misshandlung, ist das ein Geringeres als das Ausbohren der Augen, ist das nicht eine Sünde gegen das fünfte Gebot? — Wir könnten auch noch andere Nachwirkungen der Härte an der Jugend sehen. Wir wollen im Geiste in die Klosterschule

zu Schulpforta eintreten, nicht in die heutige, sondern in die vom Jahre 1774. Wir schauen da nicht in ein heutiges weites Zimmer, sondern durch das Thürfensterchen in eine enge Zelle, wo für sechs bis acht Schüler Raum ist. Der Aufsicht führende Lehrer hörte schon auf dem Korridor das Geräusch herabfallender Gegenstände und als er nun das Fensterlein öffnet, was schaut er? Der kleine Johann Gottlieb Fichte steht allein vor einer Reihe aufgestellter Bücher und schlägt fort und fort mit der Rechten mehrere auf einmal zu Boden. „Was machst Du da?“ — „„Ich übe mich, dass ich künftig den Quartanern eben so gut Ohrfeigen geben kann, wie mein Obergesell, der Primaner A.““ — Sinnigen und gewissenhaften Müttern ist der Probierstein gar wohl bekannt, an welchem sie die dienenden Personen, welchen in ihrer Abwesenheit die Hut der Kleinen anvertraut war, sicher prüfen können. Sie beobachten des Mädchens Umgang mit der Puppe, des Knaben Verhalten gegen seine Untergebenen in der Tierwelt. Die da hart behandelt wurden, werden auch selber hart. Sie werden's mit Notwendigkeit, denn das Kind nimmt seine Mass- und Zielpunkte aus dem Kreise des innerlich Erlebten. Fichte aber, welcher der Gefahr glücklich entronnen, ist kein Gegenbeweis, ich werde später den Engel nennen, durch welchen er behütet wurde.

So liegt das Bild der rechten Zucht in klaren Zügen vor uns. Es ist nicht im entferntesten nötig, mit dem Volke der kleinen Republik zu spielen, und es frommt ihm ebensowenig die Härte der Tyrannis. Nur die Würde und den heiteren Ernst einer edlen Monarchie weiss die Jugend zu achten und lernt sie tragen. Sie verschmerzt leicht den Verlust von einem Teil ihrer Freiheit, wenn der Genuss der übrig gebliebenen ihr unverkümmert gewährt wird, wenn sie durchfühlt, dass nur so viel von dem freien Raume ihr genommen wird, als unbedingt um des geselligen Zusammenlebens willen aufgegeben werden muss.

Ei, wie lieblich wird diese Rede klingen allen den lauten Pädagogen, welche mit ihren trüben Freiheitsgedanken auch die Kinderstube beglücken und dieser ohnehin an Reden und Reflexionen krankenden Zeit durch eine Erziehung zu durch und durch bewusstem Thun aufhelfen wollen! Sie werden meinen,

es solle nun an die Einsicht der Kinder wirklich appelliert werden. Wie? So sollen wir also wohl gar von dem Gefühl, von der Übereinstimmung der regierten Kinder das Polizeigesetzbuch erst unterschreiben und als bindend hinstellen lassen? Da sei Gott vor! Die Befolgung des Gesetzes auf Gefühl oder sogenannte Überzeugung des Kindes bauen wollen, das können und konnten von jeher nur Leute, welche selber den rechten Gehorsam nicht kannten. Für die gesamte Kinderwelt auch nicht einmal konstitutionelle, nein reine und volle patriarchalische Monarchie! Mit anderen Worten: Es handelt sich um die Autorität, um nichts weiter, und so kommt denn nahe die wichtigste Frage: woher erhalten die Gesetze der Schul- und Haus-Polizei ihre Autorität?

Schon der Erwachsene kann sich leicht darüber ertappen, dass er eine und dieselbe Forderung lieber auf sich nimmt, je nachdem sie von der einen oder der anderen Person ausgeht. Das aber noch in der unmittelbaren Gewalt des augenblicklichen sinnlichen Eindrucks gefangene Kind vermag noch gar nicht zu trennen und ist bald ein gesetzliches, bald ein ungesetzliches, je nachdem es in der Schule oder in der Kinderstube anderen Personen gegenübersteht. Also in der Natur der gesetzgebenden und regierenden Personen sind wir angewiesen, die nächsten Gewalten zu suchen, von denen die Schul- und Hausgesetze ihren Nachdruck erhalten. Was sollen wir von den Personen nun fordern?

Wir dürfen nur eine Person, deren Gesetzen der Gehorsam versagt wurde, näher betrachten, um das wesentliche Stück zu finden, welches ihr fehlt.

Autorität ruht auf dem Gefühl der Überlegenheit, darum ist es ursprünglich dem Erwachsenen so leicht, bei dem abhängigen hilfsbedürftigen Kinde Ansehen zu gewinnen. Und doch ändert der Zustand oft sich nur zu bald: wie kommt das? Daher kommt es, nur daher kann es kommen, dass die Erwachsenen vor dem Auge des Kindes kleiner wurden — natürlich nicht an Leibeskräften, wo der Abstand unverhältnismässig gross bleibt, aber an Willenskraft und männlichem Wesen. Wenn ein Lehrer, wie der Rektor der Lübecker Gelehrtenschule

ums Jahr 1570 von seinen Schülern mehr Schulgeld einzieht, als ihm zusteht, wenn er Ursache ist, dass die Kinder, wie es in der Anklage wörtlich heisst, „Fladen und andere Dinge ihren Eltern extorquieren," weil sie ohne dieses beim Herrn Rektor nicht erscheinen dürfen, wenn er die darüber erhaltenen Verweise demütigst hinnimmt, wenn er dann im nächsten Jahre dem streng revidierenden Superintendenten Pouchenius, dessen Sohn mittlerweile in das Lehrerkollegium eingetreten ist, kriechend versichert, „der Herr Sohn Sr. Hochwürden sei dermassen vortrefflich, dass er nichts zu wünschen übrig lasse" — nun wenn er so seinem Egoismus unterliegt, dass jeder Schüler sich über ihn selber erhaben fühlt, dann darf er sich nicht wundern, dass seine Auktorität durchlöchert ist, dass also, wie wirklich geschehen, ein Schüler seiner Strafe sich widersetzt und als er, der Rektor, seine Pedellen zu Hilfe ruft, vor aller Augen zum Fenster hinaussteigt! Derartige Bankerotte lassen sich aber durch nichts und nie wieder vergessen machen und wenn auch einer, wie laut der Lübecker Schulchronik geschehen, im folgenden Jahre „mit Stecken, Knütteln, Prügeln die Schüler ins Gesicht schlägt". Solche Dinge — nur unter anderem Namen und unter anderen Formen passieren auch noch im neunzehnten Jahrhundert.

Dagegen giebt es kein Beispiel, wo ein klares, sauberes Wesen, männlicher und entschiedener Charakter nicht bei der Kinderwelt seine volle Achtung gefunden und auf die von ihm ausgehenden Gebote übertragen hätte. So in der Schule wie im Hause.

Aber der edlere und bessere Teil des häuslichen Gouvernements ist ja zugleich der zärtere: wer darf von ihm solches fordern? — — — Ein nur scheinbarer Einwand.

Ich darf schon noch einmal auf die Knabenjahre Fichte's Ihre Blicke richten: ist doch gerade diese Stadt und Hochschule Zeugin seines rastlosen, mutigen und edlen Strebens und Wirkens gewesen! So suchen Sie mit mir denselben auf dem Wege zwischen Schulpforta und Naumburg in demselben Jahre 1774, da hält er, der laufende Knabe, plötzlich still, besinnt sich, kehrt eilend um nach seiner Zelle. Er war auf dem Wege zu desertieren aus der ihm unerträglichen Anstalt, da fiel ihm plötzlich

die Mahnung seiner Mutter ein, bei jedem wichtigeren Vorhaben — zu beten. Sein Gebet war gesegnet — er erschreckt über seinen Betrug, kehrt um und meldet sich zur Strafe. — So oft ich mit dem Bahnzuge bei dem ersten Dorfe zwischen Pforta und Naumburg vorübereile, betrachte ich mir still die Stätte dieses Kindergebetes, ein stiller Wunsch wird lebendig und auf die Lippen will die Frage sich drängen an jeden Nahesitzenden: Möchtest du nicht auch die gleiche Wirkung deiner Erziehung erleben, dass dein Kind einen Engel mit sich in die Ferne nimmt?

Wo Mütter mit solcher Tiefe, solcher Kraft walten, da ist alles im häuslichen Leben gesichert, auch die Hauspolizei, denn es fehlt nicht die Auktorität und schliesst sich die Liebe leicht an. Gebote geliebter Menschen zu halten wird leicht, sie zu übertreten schwer.

Freilich, an Wunder dürfen wir hier nicht glauben. Die Gedanken des Kindes sind flüchtig und das Bild des geachteten und geliebten Gesetzgebers widersteht nicht immer den Wogen anstürmender Wünsche und Gelüste, um so mehr als die polizeilichen Schranken doch nicht mit dem Heiligenschein umgeben sind wie die Imperative des Gewissens. Es gilt zu wachen und auf Hilfen zu sinnen, wie das Andenken an die Haus- und Schulordnungen frisch erhalten und aufgefrischt werden könne.

In den Schulen sind manche Regenten schnell fertig, sie veranstalten Repetitionen und Memorierhilfen für ihre Anordnungen. In früheren Zeiten war das feierliche Verlesen der Schulgesetze eine solche Hilfe, von welcher man wie von einer jeden Repetition Stärkung und Befestigung der legalen Gedanken erwartete. Ein grober Irrtum! Gesetze werden so zu sagen nicht mit dem Kopfe gemerkt, sondern mit dem Herzen, und Übertretung derselben kommt nie aus einem Mangel des Gedächtnisses. Gott, wie oft habe ich während der Verlesung in den Schulen Allotria treiben oder über den Inhalt oder Ausdruck Scherze machen hören bei den einen, die anderen andächtigen Zuhörer aber bedurften nicht der Repetition für das, was ihnen ohnedies eingewurzelt war. Jetzt hängt man vielleicht gar in den Klassen-

zimmern die 10, 20, 30 Satzungen zur täglichen Betrachtung und Repetition auf. Nun, wer abergläubig genug ist, diesen toten Papieren lebendige Kraft zuzutrauen, der sehe genauer zu, wie oft diese Plakate Spuren von Schiessübungen an sich tragen, zu welchen sie den mit Papier- oder Thonkugeln bewaffneten Schülern sehr zweckmässig erschienen. So müsste konsequenterweise noch ein Plakat in die Nähe, welches dem Hauptplakate Schutz zusichert; da aber dieses zweite ebenfalls Unbilden ausgesetzt ist, so wäre folgerichtig auch noch ein drittes nötig und so fort, wie denn auch wirklich bisweilen als letztes Gesetz zu unterst angeschrieben steht: „Du sollst den Gesetzen der Schule folgen."

Wenn derartige Repetitionen und Gedächtnishilfen nötig wären, wie sollte da die Familie auskommen, welche nach der ganzen Natur ihres gemeinsamen Lebens gar nicht darauf denken kann, ihre Glieder unter solches Buchstabenregiment zu stellen! — Je mehr Innigkeit und Gemeingefühl in der Familie wohnt, desto mehr auch Zucht und Sitte; und Legalität gegen die bestehenden Hausordnungen erscheint als eine Art von Naturnotwendigkeit. Alle wachen hier über alle, und die Burg des Hauses bedarf keinen anderen Schutz als das Dasein seiner Bewohner, ja es verträgt auch keinen anderen. Welche Verordnungen und Veranstaltungen vermöchten wohl den Franzosen die Strenge der Hauspolizei hervorzuzaubern, von welcher in vergangenen besseren Zeiten das deutsche Haus beherrscht wurde, ja in echten Familien unter uns auch jetzt noch, ganz allgemein aber das englische durchdrungen ist? In Frankreich könnte ein so ernstes Klagelied über Notstände im deutschen Familienleben kaum verstanden werden, wie der treffliche Aufsatz von Riehl „über die Sitte des Hauses" in Cotta's deutscher Vierteljahrsschrift, Juni 1853, und die Ausführung desselben in dem Werke über die Familie, — Arbeiten, von welchen ich doch sicher annehmen darf, dass sie bei der geehrten Versammlung den lebhaftesten Anklang gefunden haben. Dass bei uns gehaltvolle Familiensitten mehr und mehr verwelkt sind, wie z. B. das Zusammenkommen in einer gemeinsamen Familienwohnstube, und statt dessen die Absonderung der Kinder in fern gelegene Kinderstuben, die Ausstattung der einzelnen Glieder des Hauses

überhaupt mit besonderen Zimmern und Räumen nach französischer Art in Aufnahme gekommen, eben von dort her auch eine ganze Reihe gemütloser geselliger Bräuche zu uns verpflanzt worden und eben dadurch eine Abnahme der Pietät, des Gehorsams vorbereitet worden ist, darüber wird ein aufrichtiger und gebildeter Beobachter menschlicher Zustände keinen Zweifel haben. Aber eben diese Thatsache bezeugt auch laut, dass der Hauptdamm gegen die Flutungen der kindlichen, noch ungezähmten Laune und Willkür nicht in irgend welcher Kunst von Buchstabenrepetitionen, sondern in dem Zauber gemeinsamer Sitten gelegen sei.

So hätten wir also das Losungswort auch für die Schule. Pflanzet lebendige Sitten, so wird jeder in jedem das ganze Gesetz verkörpert und durch solches Anschauen unwillkürlich sich ergriffen sehen! Welche Sitten? Die Frage könnte nur aufwerfen, wer die organische Triebkraft einer rechten Gemeinschaft nicht kennt. Englische Sitten zu kopieren würde ebenso thöricht und zweckwidrig sein, als eine blinde Rückkehr zu alten Formen in Schulen unserer Vorfahren. Der berühmte — oben genannte — Trozendorf zu Goldberg in Schlesien hatte seinem Gymnasium republikanische Formen gegeben, und liess die gesamte Schulpolizei durch Schüler als Senatoren, Censoren u. s. w. verwalten und schützen, er selber aber stand freilich über allen als Diktator auf Lebenszeit. So finden wir ihn mitten in einem Schülergerichte, welches über Ordnungswidrigkeiten gehalten wird, mit heiligem Ernste und echt römischer Würde die Anklagen und Verteidigungen anhörend, schliesslich den Urteilsspruch der Senatoren — alles natürlich in lateinischer Sprache — verkündigend. Alles das gehört einer Zeit an, welche mit ihren gesamten Anschauungen und Interessen in Latium einheimisch ist, würde sich heute ausnehmen wie eine Fratze. Aber weichliche Phrase war es nicht wie in Dessau, und Spiel war es auch nicht; es war vielmehr von einer solchen Gewalt auf den Geist der Schüler, dass der Ruhm dieser Schule als einer vollkommen organisierten in die weitesten Fernen drang. Gab doch Melanchthon ihr ein ehrenvolles Zeugnis in der späteren Anforderung an andere:

„man solle sich an das Vorbild Trozendorfs halten“[1]), und hatte von diesem Rektor die Meinung, „er sei zum Schulregiment gerade so geboren, wie Scipio Africanus zum Kriegsregiment.“

Von jenen Gestalten des Schullebens ist nichts mehr übrig; das meiste ist mit dem Schöpfer selber begraben, das übrige nebst anderem von den Wogen der Zeit weggespült worden. Das ist kein Wunder und kein Schade. Wo nur in den Häuptern der Schulen oder der Familien das rechte Herz schlägt, da ist dieses auch kräftig genug, alte würdige Sitten zu befruchten oder neue hervorzutreiben in natürlicher Schönheit und Lebenskraft.

Sitten sind also die vornehmsten Bundesgenossen für die Gesetzgeber und die Gesetze. Aber wie? Wenn nun zu Zeiten und in einzelnen Fällen auch diese nicht ausreichen, wenn der Ungestüm der Jugend dennoch losbricht, Schaden stiftet, geringen oder grossen, was dann? Wenn die Gesundheit durch gelinde Hilfen sich nicht erhalten liess, dann greift der Arzt zu gewaltsamen Mitteln und der Pädagog zur — Strafe. Was will, was soll die Strafe? Wir könnten kurz im Gleichnis antworten: Die Gesundheit wieder herzustellen.

Die Hauptfrage bleibt aber offen: worin lag denn die Krankheit? Polizeivergehen der Jugend lassen im allgemeinen nicht auf ein Leiden edlerer Organe schliessen, sie kommen beim gesündesten Herzen und hellsten Kopfe oft genug vor. Das heisst mit anderen Worten: Das Abnorme im Gemütszustande des polizeilich Sündigenden liegt nur darin, dass an sich unschuldige Gedanken, Wünsche, Begehrungen zur Unzeit, am ungehörigen Orte, in unrichtigem Masse hervorbrachen und Schaden brachten. Ist's nicht so mit den meisten sogenannten Ungezogenheiten in Schulstube, Hausflur, bei Arbeit, Erholung, morgens, abends? Und sind's nicht oft die Gesündesten, Begabtesten, Liebsten, welche vorwitzig gleichsam „die Kreise stören?“ Aus der Diagnose ergiebt sich das Verfahren. Gegen solche flüchtigen, so zu sagen, Entzündungen des Gedankenkreises, Bewusstseins, Gemütes gilt es, eine Abkühlung zu schaffen. Mit anderen

[1]) Mel. Declam. 5, 877.

Worten: der Schuldige muss plötzlich genötigt werden, an etwas Anderes zu denken, als an seine Gelüste, am liebsten an die Schranken, für welche in seinen Gedanken nicht genug Energie der Aufmerksamkeit war, und die Erfahrung, welche er in diesem Punkte gemacht hat, muss in ähnlichen Fällen wieder in Erinnerung kommen.

Von diesem einfachen Bedürfnis aus lassen sich viele Mittel und Wege denken. Und fürwahr, man möchte staunen, wenn man die bunten Erfindungen der pädagogischen Klugheit überschaut. Da wenden sie sich bald an den leiblichen Schmerz und tragen gleichsam diesem auf, durch seine erschütternde Gewalt die Verscheuchung aller ordnungswidrigen Gedanken zu besorgen, bald suchen sie durch irgend einen Verlust den gewohnten behaglichen Gedankenlauf zu stören und erwarten also von dem unangenehmen Gefühl dieser Störung die beabsichtigte Schärfung und Witzigung. Sie nehmen dem Kinde etwas von seiner Freiheit oder von seinem Gelde oder von seiner Ehre. Wie sie das thun, darin sind die Zeiten und Personen verschieden. Barbarisch klingen uns die Strafen vergangener Zeiten samt und sonders, selbst die Mässigungen, welche z. B. von fast allen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts den Lehrern anempfohlen werden. Ein typischer Ausdruck einer solchen Mässigung nach damaligen Begriffen liegt vor uns in einer dieser Verordnungen, wo den Lehrern ihr Strafamt merkwürdig erleichtert wird. „Es soll die Züchtigung," heisst es, „bescheidentlich und nicht mit groben Prügeln, Stecken, Schlüsseln, Fäusten, sondern mit Ruten und gewöhnlichen Baculis geschehen, welche ihnen auch, mit Abschaffung der widrigen Gewohnheit, aus dem Holzmeister-Ampt zur Notdurft sollen gereicht werden." Den Preis aber selbst über die Männer jener Zeit hat offenbar ein Mann davongetragen, welcher am Anfang dieses Jahrhunderts verstarb, dessen Virtuosität auch von Jean Paul anerkannt wird, es ist Jakob Häuberle. Sein Nekrolog zählt seine Thaten auf. „Wer unter uns will sich rühmen," sagt Jean Paul, „wie Häuberle in 51 Jahren und 7 Monaten Schulamts 911 527 Stock- und 124 000 Rutenschläge ausgeteilt zu haben, dann 20 989 Pfötchen mit dem Lineal, nicht bloss 10 235 Maulschellen, sondern dabei noch 7905 Ohrfeigen

Nachschuss und an den Kopf im ganzen 1 Million und 115 800 Kopfnüsse? Wer hat 22 763 Notabenes bald mit Bibel, bald mit Katechismus, bald mit Gesangbuch, bald mit Grammatik, gleichsam mit vier syllogistischen Beweisfiguren ausgeteilt als Jakob Häuberle? Und liess er nicht 1707 Kinder die Rute, die sie nicht empfingen, doch emporhalten, wieder 777 auf runde Erbsen und 631 auf einem scharfen Holz-Prisma knieen, wozu noch ein Pagenkorps von 5000 Eselträgern stösst?" — Zwischen dem Anfang dieses Jahrhunderts und jetzt, welch' eine Kluft! —

Auch die Freiheitsstrafen, noch vor einem Vierteljahrhundert mit einer unglaublichen Leichtfertigkeit verhängt und an barbarische Orte verlegt, wie sind sie, wenn nicht verschwunden, doch an den meisten Orten zu dem geringen — wenn gleich sattsam thörichten — Reste des Nachsitzens zusammengeschrumpft!

Nun und die Geldstrafen werden nur noch an einzelnen Orten in Schulen oder Familien angetroffen, während sie vor Zeiten zu einem förmlichen System ausgebildet waren. Lassen Sie mich ein merkwürdiges Exempel anstatt vieler vorlegen. In den ‚Alumnatsgesetzen des Paedagogii illustris zu Gandersheim vom Jahr 1571', welche uns Löschke in seinem verdienstvollen Werke über die religiöse Bildung der Jugend im 16. Jahrhundert mitgeteilt hat, ist das gesetzliche Verhalten bei Tische durch folgende Statuten geschützt:

1. Wer lärmend oder schreiend oder mit Kopfbedeckung in den Speisesaal tritt, zahlt einen Pfennig — nummulum;
2. wer erst nach dem Tischgebete kommt . . 2 Pfennige;
3. wer unter dem Gebete spricht oder lacht oder beim Essen ein Lachen aufschlägt . . . . 6 „
4. wer einem anderen auf die Mensur vortrinkt (ad mensuram praebibit) oder das Bier widernatürlich schnell hinunterstürzt . . . . . 6 „
5. wer schwört oder bei dem Namen Gottes lästert oder flucht. . . . . $^1/_2$ Mariengr.

Dieses und anderes der Art klingt jetzt fast wie Fabel. Nicht ganz so bei der dritten Art von Strafen, den Ehrenstrafen und den ihnen korrespondierenden Ehrenbelohnungen.

Zwar das bis ins äusserste ausgebildete System finden wir nur bei denen, welche mittels desselben eine ganz ausserordentliche Anspannung aller Kräfte hervorrufen. Nicht bloss, dass in Jesuitenschulen die gewöhnliche Schandbank, die sogenannte Höllenleiter, einen höheren Grad von Schande bringt als anderwärts, bekommt auch der Schüler, welcher gegen die Schulordnung sich versündigt hat, ein besonderes Schandmal am Halse zu tragen und behält dieses, wenn er nicht etwa — einen anderen auf demselben Vergehen ertappen und nach geschehener Denunziation mit dem Schandzeichen belasten kann! Und sie preisen bei dieser und anderen Veranlassungen diese „schöne Ämulation".

Sie scheinen aber auch eine Art von Recht zu haben, denn wenn auch nicht die Institutionen alle, so doch wenigstens das Prinzip hat zu allen Zeiten und an vielen Orten seine Verehrer gefunden. In einem Schulbericht aus Boston vom Januar 1855 lese ich die Namen von Schülern, welche goldene, welche silberne Medaillen, welche Ehrenerwähnungen für gesetzmässiges Betragen davongetragen haben. In Nordamerika ziemlich allgemein, in Frankreich überall, in Deutschland an manchen Orten gehen mit Ehrenzeichen geschmückt diejenigen Schüler einher, welche — ihre Pflicht gethan haben. Aus den Pariser Schulen namentlich kennen wir die bis ins Kleinliche ernst behandelte Einrichtung mit den fünf goldenen Nägeln, von denen ein jeder, dem angeschriebenen Schülernamen beigefügt, als Symbol eines grösseren oder geringeren Quantums Ehre gilt, die Ehrenkreuze, die Zufriedenheitskarten. —

Vor diesem ganzen grossen Apparate zum Schutze von Schul- und Hausordnung steht nun unwillkürlich die Betrachtung still und fragt prüfend, ob denn auch wirklich diese vermeintlichen Hilfen helfen und wenn das, ob es nicht vielleicht auf Unkosten anderer unentbehrlicher Dinge geschehe?

Nun — die Wirksamkeit werden wir der Austeilung von Ehre und Schande im allgemeinen nicht absprechen können, weil beide mit dem Ich des Menschen innigen Zusammenhang haben. Aber nicht so, wenn wir, was doch in der Erziehung die Hauptsache, an Individuen denken. Zwei Klassen von Naturen werden durch Ehre und Schande wenig oder nicht in Bewegung

gesetzt, die edlen Naturen auf der einen Seite — sie sind zu stolz, um nach solchen Zeichen für ihr eigenes Selbstbewusstsein zu jagen — die matten, müden Naturen auf der anderen Seite — sie verzweifeln von vorn herein und werden nur tiefer und tiefer hinabgedrückt. Also erfährt die Wirksamkeit einen bedeutenden Abzug. Und nun das Übrigbleibende, an welche Voraussetzungen ist es geknüpft! Wer durch Hoffnung auf Ehre oder durch Furcht vor Beschämung sich bestimmen lässt, der wird unwiderruflich ehrgeizig, verlernt eben darum mehr und mehr Gesetz und Ordnung um ihrer selbst willen zu achten, ja beobachtet dieselben vielleicht gerade dann am pünktlichsten, wenn er im Verkehr mit seinesgleichen dieselben am frechsten tadelt oder bespöttelt. In natürlicher Folge werden die einzelnen eifersüchtig. Von da bis zu Spionieren und Denunzieren ist ein kleiner Schritt. Wer das für übertrieben hält, sehe die ganz allgemeinen notwendigen Konsequenzen in den Jesuitenschulen, er wird in ihnen die eifrigen Denunzianten unter dem Namen Corycaei finden — einem Namen, welcher von den die Schiffe ausspionierenden Bewohnern des jonischen Vorgebirges Corycos hergenommen ist — oder unter irgend einem modernen von unschuldigerem Klange.

Die Geldstrafen sind eigentlich so ziemlich durch die fortgeschrittene öffentliche Meinung gerichtet. Man braucht nicht erst zu beweisen, dass durch diese Strafe mehr die Eltern als die Kinder betroffen, die Kinder aber zu unehrlichem Erwerb verleitet werden. Nicht viel besser die Freiheitsstrafen als Quellen von Müssiggang und den ihm angehörenden Sünden.

Es bleiben die leiblichen Strafen — ihnen ist durch die Bekenntnisse der Einsichtsvollsten und Besten wie durch alte bewährte sprichwörtliche Weisheit ihre Stelle gesichert. Aber wer wagte es, dieselben für ein Universalmittel gegen alle Polizeivergehen, auf alle Zeiten und Umstände, für alle Individuen anzupreisen? Schon das natürliche Wohlwollen rät, mit so harter Sprache jedes Kind zu verschonen, welches eine andere gelindere zu verstehen fähig ist, beschränkt also dieses Heilmittel im allgemeinen auf die frühere Jugend. Die medizinische Wissenschaft warnt vor leiblicher Erschütterung aller zarteren

Konstitutionen. Die pädagogische Weisheit zeigt die Gefahr der Verbitterung in der Nähe und mahnt, das edle Selbstgefühl des Kindes so lange und so viel als möglich zu schonen.

Wie viel bleibt übrig? Ein sehr kleiner Kreis von Gelegenheiten, im allgemeinen auch noch eingeschlossen in die engen Grenzen der früheren Kindheit! —

Aber Witzigungen, Schärfungen der Aufmerksamkeit auf die Schranken und der Achtung vor ihnen sind für die Kindernatur doch noch nötig als unentbehrliche Ergänzungen für andere tiefere Hilfen? Nun, so bleibt die einfache Korrektur des Verfehlten, das Restituieren der verletzten Ordnung übrig, an sich eine Unbequemlichkeit und insofern Strafe, doch aber auch eine durch die Verhältnisse und die Bedürfnisse natürlich geforderte Thätigkeit. Der Voreilige wird durch auferlegten Aufenthalt, der Unvorsichtige durch die Forderung eines nochmaligen vorsichtigen Thuns, der Säumige durch Übergehen seiner Person nachdrücklicher zu Nachdenken und Vorsatz des Bessermachens veranlasst als durch alle anderen herbeigesuchten künstlichen Erschütterungen.

Aber ist das nicht weichliche Praxis? O, der Ernst wird nach dem Masse der Thränen gemessen! Aber die Ruhe des Gemütes wird erhalten und somit die Grundbedingung für das Gedeihen gerade der besten Keime im Kindesherzen. —

Ich frage: Wird solcher Zustand leicht zu gewinnen sein? Nur unter der einen Bedingung, dass die Veranlassungen, derartige, so zu sagen Korrekturen anzubringen, verhältnismässig wenige sind. Aber wie sind wir Herren der Umstände in Schule und Haus, dass nicht jene Wogen, gegen welche wir bisher uns zu schützen suchten, dennoch sich erheben? Hier giebt's nur ein Mittel.

In Aragos geistvoller Gedächtnisrede auf den berühmten Physiker Fourier finden sich nicht weit vom Anfang die bedeutsamen Worte: „Fourier hatte im Alter von 13 Jahren den Ungestüm und die geräuschvolle Lebhaftigkeit der Mehrzahl so junger Leute, allein sein Wesen erfuhr wie durch einen Zauberschlag eine plötzliche Umwandlung, sobald er in die ersten Elemente der Mathematik eingeweiht wurde.“ Will ich damit

sagen, dass das Studium der Mathematik solche Zauberkraft der Beruhigung und Mässigung auf den stürmischen Knaben ausgeübt habe, wo wir etwa an die stilleren Naturen unter den uns bekannten Mathematikern denken müssten? Nein, zu einer so wohlfeilen hausbackenen Moral giebt uns der weitere Lebenslauf des grossen Fourier kein Recht, des glühenden Mitkämpfers in der ersten grossen Revolution, des gewaltigen Volksredners, auf dessen stürmischen Ruf Hunderte von Freiwilligen zu den Fahnen eilten. Darum konnte auch Arago erläuternd fortfahren: „seitdem er seinen wahrhaften Beruf zu fühlen anfing".

Nun scheinen wir aber noch immer um nichts gebessert, wenn wir von dem vorliegenden Faktum Gewinn ziehen wollen für die Erziehung. Wenn das verheissene Zauber- und Schutzmittel darin liegt, dass einer seinen wahrhaften Beruf fühlen lernt, so möchte der erste Teil der Kindheit selbstverständlich durch das Mittel nicht erreicht werden, andernteils hängt der Erfolg von der Lösung der sehr schweren Aufgabe ab, dass der wahrhafte Beruf eines Knaben klar erkennbar war. Nichts von dem allen. Es handelt sich lediglich darum, den geistigen Zustand des 13jährigen Fourier zu erkennen, welcher auf sein ganzes übriges Wesen den mächtigen Einfluss übte.

Dieser Zustand ist das Interesse. Und Interesse ist jenes eine Mittel, welches allen Schranken der Schule und des Hauses, allen persönlichen Attraktionen, allen lebendigen Sitten Schutz und Hilfe gewährt.

Und wie sollte es anders sein? Interesse ist der Zustand des beschäftigten Gemütes, da ein Hauptgedanke über andere gebietet und die verwandten ins Bewusstsein ruft, ist der behagliche Zustand, wo in gesunder Wärme Gedanken keimen, wachsen und reifen und die gereiften wieder andere in weitem Umkreise befruchten: wie sollte da, wo der Inhalt und Kern ein edler ist, Ungestüm, geräuschvolles Treiben, Hinüberstreifen in verschlossene Gebiete möglich sein? Gebt mir Interesse in einem Kinde und ich garantiere eine gesunde Entwickelung!

Was folgt daraus? Willst Du leicht straffe Polizei in Deiner Schule halten und sichern, so schaffe interessanten Unterricht, zerbrich lähmende, tötende Lehrformen, achte auf die

Indivitualität Deiner Schüler. Wie leicht wird dem guten Erzähler die Disziplin! — Willst Du im Hause geordnete, der Hauspolizei gemässe Thätigkeiten anstatt der launenhaften, plan- und regellosen Versuche zu allerlei Thun, — das ist eben das Hauskreuz — so sorge für Interessen und Beschäftigungen. Biete Orte, Gegenstände, Werkzeuge, Mittel und Wege, Zeiten, alles so, dass es innerhalb Deiner Polizeigrenzen liegt — so wird Dein Kind, das kleinste wie das grösste, nicht einmal in Versuchung kommen, Dich zu Gewaltmassregeln herauszufordern. Das ist vorbauende, ableitende Weisheit, welche wie im Staatsleben so auch in Haus und Schule die grösste Verheissung hat. Geistvolle Mütter kennen aus der Erfahrung dieses Geheimnis, welches ihre sanftere Leitung zu einer unwiderstehlichen macht, und die Verfasserin der gekrönten gedankenreichen „Familienbriefe über Erziehung" — Madame Guizot — hat auch mit diesen Ansichten den verdienten Beifall gefunden.

Liebenswürdig und rührend ist zu lesen die begeisterte im höheren Stil einherschreitende Rede des grossen Kant, wo er in der Kritik der praktischen Vernunft die Würde des kategorischen Imperativs preist; der Erzieher, sei er Lehrer oder Vater, dürfte und sollte mit gleichem Rechte feiern und verherrlichen: das Interesse. Siehe näher zu, und Du erkennst, dass dasselbe nicht bloss Deiner Polizei dient als der beste Wächter der Grenzen, sondern auch Deiner ganzen übrigen Arbeit. Das Interesse wird auch zu einem Boten aus dem Innern, welcher von des Kindes Zukunft berichtet.

In den kindlichen Interessen sprach oft schon, spricht in der Regel der Genius des Kindes, und Heil ihm, wenn ihm freier Genuss solcher kindlichen Seligkeit vergönnt ist.

Freilich liegt nicht immer und nicht überall die Beziehung offen zu Tage: wir hüten uns aber doch, das Treiben des Kindes zu hindern oder zu verlachen und wär's auch gar so abenteuerlich wie das, dessen der berühmte Lichtenberg aus seiner Jugend sich erinnerte. „Ich erinnere mich deutlich," sagt er, „dass ich in meiner ersten Jugend ein Kalb zum Apportieren abrichten wollte. Allein obgleich ich merkte, dass ich in den nötigen Fertigkeiten merklich zunahm, so verstanden wir doch einander

alle Tage weniger, und ich liess es endlich ganz und habe es nachher nie wieder versucht.“ Wohl wird niemand in diesem Interesse unmittelbar den geistvollen Physiker und Dolmetscher Hogarths ahnen: allein zur Fülle seiner Entwickelung hat gewiss auch diese Freiheit zu so lächerlichem, in seiner Erinnerung noch spät hervorragendem Thun das ihre beigetragen. Aber wie handgreiflich ist bei so vielen anderen grossen Geistern der Fingerzeig! Oder wissen wir nicht, dass der Entdecker des Gravitationsgesetzes, derselbe Newton, welcher der Stolz des Jahrhunderts geworden ist, durch den Unterricht des Gymnasiums zu Grantham so wenig angesprochen wurde wie die Mehrzahl der anderen, dass er träge und missmutig war und erst dann einmal einen stärkeren Anlauf nahm, als er den fortwährenden Fusstritten eines Mitschülers entgehen und darum einen höher liegenden Platz sich suchen wollte: dass derselbe Newton aber im elterlichen Hause, wohin er wegen seiner geringen Fortschritte zurückberufen wurde, erst eine musterhaft gearbeitete Wasseruhr, und später eine noch bis heute erhaltene genaue Sonnenuhr fertigte? Und wenn auch ungeschickte Augen der Lehrer und Eltern den Genius nicht sehen, weil sie durch ihre Vorurteile vom üblichen Schlendrian des Unterrichtes geblendet sind, fraget die Mitschüler, sie geben dem von der Schule zurückgesetzten und gedrückten Augustin Fresnel, welchen die Geschichte der Optik unter ihre Koryphäen aufgenommen hat, den pomphaften Beinamen „das Genie“, denn sie haben sein freies Interesse gesehen, seine mathematischen Versuche mit dem kindischen Spielzeuge der Hollunderbüchsen und andere Symptome tief verborgener Kraft. Bedürfen wir noch mehr der Belege? O, man erliegt so gar leicht der Versuchung zu gewaltsamen Eingriffen in die Kindernatur, dass man nicht leicht zu viel thun kann in Betrachtung der verschiedenen Interessen. So treten wir noch in die Kinderstube des James Watt, des Mannes, welchem England seine Dampfmaschine und die gesamte zivilisierte Welt einen unberechenbaren Fortschritt verdankt, da sehen wir den Kleinen unbehindert durch Eingriffe seines hellsehenden Vaters mit den erhaltenen mannigfaltigen Kinderwerkzeugen seine Spielgeräte zerlegen und wieder zusammensetzen. Da finden wir ihn ein andermal

— als siebenjährigen Knaben — mit dem Deckel einer Theekanne beschäftigt und die Kondensation des Dampfes, trotz der Vorwürfe einer unverständigen Tante, ungestört beobachtend. Wer hätte damals, im Jahre 1750, sagen mögen, dass in diesem kleinen mit dem Dampfe des Theekessels spielenden Knaben ein Mann von solchen Verdiensten verborgen liege, dass achtzig Jahre später die Nation ihm ein glänzendes Denkmal setzt und den Lord Brougham beauftragt, in der klassischen Inschrift des Piedestals ihm „einen hervorragenden Platz unter den Männern der Wissenschaft und den wahren Wohlthätern der Welt anzuweisen?“

Was über unsere Kleinen beschlossen sein mag? Ob unter ihnen etwa auch ein künftiger Newton, Fichte, oder Fresnel, oder Watt spielt? Wir wissen das nicht. Aber brauchen wir's zu wissen? Es trifft ja uns alle ohne Unterschied das Wort aus der Weisheit des Brahmanen:

> Bedenkt, dass sie zum Heil der Welt das werden sollen,
> Was wir geworden nicht und haben werden wollen.

Und so erscheint das Regiment in Haus und Schule als eine schwere und heilige Aufgabe, für welche eine zweite Mahnung unseres Rückert gilt:

> Ein Vater soll zu Gott an jedem Tage beten:
> Herr, lehre mich Dein Amt beim Kinde recht vertreten!

4. Zur Didaktik.

Die Idee des erziehenden Unterrichts.

Vier Thesen.

Über die grosse Bedeutung der Schule ist so ziemlich Übereinstimmung vorhanden. Aber über das Mass dieser Bedeutung und die Art derselben herrscht ziemliche Verschiedenheit, um nicht zu sagen Verwirrung der Ansichten. Daher bald die bedeutendsten Ansprüche an die Schule, bald Beschwerde über die Überschätzung derselben. Von der Antwort aber, welche der Lehrer auf die Frage giebt: Was dünkt dir von der Schule? hängt geradezu seine Lebensstimmung seinem Beruf gegenüber, der Grad seines Selbstgefühls wie seiner Anforderungen an sich, der Grad seiner Wärme und Energie ab. Wer auf jene Frage mit dem vielgebrauchten Satze antwortet: Die Schule solle die ihr anvertrauten Kinder zu guten Christen und brauchbaren Bürgern machen, mag sich wohl überlegen, ob er mehr als eine hohle Phrase gebraucht habe. Er hat das gethan, sobald er nicht über diejenigen Begriffe gebietet, durch welche eben die Hauptsache bezeichnet wird, wie denn der Unterricht solche grosse Dinge thun könne. Denn dass das Mitteilen von Kenntnissen nicht besser, noch weiser, noch brauchbarer mache, das lehrt die einfachste Erfahrung und flüchtigste Überlegung. Und doch ist die Schule ihrem Wesen nach eine Veranstaltung zur Belehrung.

Wollte aber jemand der gerügten Unbestimmtheit und gleichsam Undurchsichtigkeit der obigen Phrase entgehen, indem er Zuflucht zu einem anderen ebenfalls vielfach wiederholten und einer

Münze gleich von Hand zu Hand weitergegebenen Satze seine Zuflucht nähme, die Schule solle für harmonische Ausbildung aller Seelenvermögen und -Kräfte sorgen, so muss er sich erstens gefallen lassen, dass man ihm einen groben psychologischen Irrtum aufzeigt, da er abstrakte Begriffe wie die eines Vermögens und einer Kraft gleichsam personifiziert und in seiner Übereilung für etwas Reales hält. Er muss zweitens zugeben, dass die Bedeutung einer solchen Ausbildung für die Veredelung des Wollens und der Gesinnung, offenbar das Hauptziel der Erziehung, im Dunkeln bleibt.

Wie ganz anders, wenn es möglich wäre, einen Begriff zu finden, durch dessen Inhalt das Verhältnis des Lehrgeschäftes zu der unmittelbaren persönlichen Erziehung charakterisiert würde! Ein solcher Begriff ist der zu Anfang dieses Jahrhunderts zum erstenmale in seiner vollen Schärfe in den Mittelpunkt der ganzen Didaktik gestellte des erziehenden Unterrichtes. Auf diesen Begriff führen zunächst folgende Überlegungen, welche ich zusammenfasse in

These 1: Schulunterricht ist absichtliche Einwirkung auf den Gedankenkreis der Jugend. Nach einem unumstösslichen Satze der Psychologie aber liegen die Anfänge alles Wollens im Gedankenkreise. Eben darum ist die Bedeutung des Unterrichtes für die Gestaltung nicht bloss des Wissens, sondern auch der Persönlichkeit des Schülers möglicherweise eine unermessliche.

Man braucht nur die von der alten formalistischen Psychologie des wolffischen und kantischen Systems aufgerichteten unhaltbaren, aller Natur widersprechenden Begriffe von den mehreren scharf geschiedenen Seelenvermögen fallen zu lassen, um den Inhalt dieser These zu begreifen, zu durchdringen. Der alten Psychologie muss es ein Rätsel bleiben, dass Vorstellung und Begehrung in inniger Wechselwirkung stehen; die wissenschaftliche Psychologie zeigt in Übereinstimmung mit der Erfahrung, dass nach einfachen Naturgesetzen jede Vorstellung, wenn gewisse Bedingungen im Bewusstsein eintreten, notwendig zur Begehrung und zum Wollen in Verhindung mit anderen Hilfsvorstellungen anwachsen müsse. Wem es also gelingt, bei seiner Mitteilung von Gedanken

an einen anderen solche Bedingungen im Bewusstsein herzustellen, wie z. B. dem beredten Redner, der übt mit Naturnotwendigkeit einen Einfluss auf Vorsatz und Willen seines Hörers aus. So ergiebt sich also als nächste Fortsetzung des obigen allgemeinen Gedankens:

> These 2: Der Unterricht kann nur dann zu einem Faktor der Erziehung und somit zu einem erziehenden Unterrichte werden, wenn und wie weit derselbe einen den Erziehungszwecken entsprechenden Gedankenkreis in dem Schüler entstehen lässt und für die Bedingungen seiner Fortentwickelung zum Wollen zu sorgen versteht.

Aber welches sind denn nun die Bedingungen, unter denen diese Einwirkung auf das Wollen und somit auch auf die gesamte Gesinnung und Persönlichkeit des Zöglings ausgeht, welche wir Erziehung nennen? Dem in dem Begriffe liegenden Fingerzeige folgend, wendet sich die Betrachtung an die einzige Quelle, aus welcher die Antwort geschöpft werden kann, an die Psychologie. Und die Antwort lautet:

> These 3: Nicht alle Elemente des Gedankenkreises, sondern nur diejenigen, aus deren Natur Interessen hervorgehen, sind von Einfluss auf das Wollen. Demgemäss ist Interesse der Grundbegriff eines jeden auf das Wollen eines anderen gerichteten Unterrichtes.

Unbefangene Betrachtung wird ohne weiteres die diesem Satze zu Grunde liegende Lehre der Psychologie verstehen, dass Interesse nicht etwa bloss nach gewöhnlicher Bezeichnung der Zustand der Aufmerksamkeit ist, sondern dass dieser Begriff einen viel weiteren Umfang hat. Das Interesse des Aufmerkens ist nur eine Art, ein erster Anfang; Interesse ganz im allgemeinen ist derjenige Zustand, welcher den Übergang bildet aus dem blossen Wahrnehmen und Vorstellen zum Begehren und Wollen. Niemand hat je etwas gewollt, wodurch er nicht vorher in denjenigen Zustand der Erwärmung des Inneren, welchen wir Interesse nennen müssen, versetzt worden wäre. Wenn es demnach der planmässigen Mitteilung von Gedanken, wie dieselbe der Unterricht besorgt, durch methodische Kunst gelungen ist, in dem Schüler einen nicht flüchtigen, sondern bleibenden und bei späterer Wiederkehr der

mitgeteilten Gedanken sich immer wieder erneuernden Zustand des Interesses zu erzeugen, dann hat dieser Unterricht offenbar, um schliesslich ein Bild zu brauchen, in das Innere des Schülers einen Keim gelegt, aus welchem Vorsatz und Wille hervorsprossen. Somit giebt die exakte Psychologie entschiedene Antwort auf die wichtige Frage, wie es überhaupt möglich sei, durch Lehre das künftige Wollen des Schülers zu bestimmen. Aber die Erziehung, als deren Hauptbundesgenosse somit der Unterricht erscheinen muss, will ja nicht das Wollen und Handeln ihres Zöglings durchaus und schlechthin bestimmen, sondern sie will durch Hinrichten desselben auf das Edle ihn emporziehen. So führt der Gang der Betrachtung denn auf eine wichtige nähere Bestimmung:

> These 4: Die Idee der Erziehung fordert von dem Unterrichte zunächst die Pflanzung und Pflege des sittlichen, nächstdem aber aller derjenigen Interessen, in deren Gemeinschaft und unter deren Schutze das sittliche Interesse und die sittliche Gesinnung gedeiht.

Wohl mag, ohne dass wir den ganzen Inhalt dieses vierten Satzes der vorstehenden Formel in These 2 einfügen, dem denkenden Lehrer sein Beruf in einem neuen höheren Lichte erscheinen, wenn er sich sagen kann, dass er durch Treue und pünktliche Unterwerfung unter die Gesetze der geistigen Natur seinem Schüler eine solche Disposition zu geben vermöge, aus welcher eine bleibende Richtung auf die höchsten Ziele des Lebens sich entwickeln werde. Aber zunächst möchte hier wohl nur ein Teil der Unterrichtsarbeit in solch höherem Lichte erscheinen, nämlich derjenige, welcher, wie der Geschichts- und Religionsunterricht, durch Pflanzung sittlicher Interessen einem solchen Wollen den Boden bereitet. Wie, mag er fragen, stellt sich der übrige theoretische, gleichsam weltliche Unterricht, die Fertigkeiten und Künste nicht ausgeschlossen, zu dieser höchsten Bestimmung der Schule? Siehe, auch hier ist die Psychologie mit ihrer erhebenden und ermutigenden Antwort in der Nähe, indem sie in klaren, unzweideutigen Erörterungen und Beschreibungen begreiflich macht, dass die edle Pflanzung des sittlichen Wollens in einer bestimmten Anzahl und einem gewissen Grade höherer, d. h. unegoistischer Interessen eine unentbehrliche Hilfe habe. Sinn und Empfänglichkeit für die

Natur und alles, was Mensch heisst, für die Schönheit und Fülle der irdischen Welt, wie für die Würde und Herrlichkeit der übersinnlichen (das Gebiet des Glaubens) — das sind diejenigen Zustände, welche wir ohne auf die psychologische Analyse näher einzugehen, mit dem allgemein verständlichen Namen der geistigen Gesundheit bezeichnen dürfen. Jeder Menschenkenner wird, auch ohne in die psychologische Wissenschaft eingeweiht zu sein, den Erfahrungssatz anerkennen, dass in der Mitgift vielseitiger höherer Interessen der heranwachsende Jüngling eine reiche Nahrung und wirksame Hilfe für sein besseres Ich mit sich trage. —

Fragt der geneigte Leser, ob wir wohl durch eine besondere Veranlassung zur Aufstellung dieser Thesen vermocht wurden, so können wir eine zwiefache Absicht namhaft machen. Erstens nämlich haben wir uns seit langem gelobt, dass wir nicht müde werden wollen, immer und immer wieder diejenigen Begriffe und Sätze hervorzuziehen und zu beleuchten, in denen gleich wie an einem Schiboleth alle diejenigen sich zusammenfinden und wieder erkennen können, welche mehr sein wollen, als Lehrmeister und Lohndiener. Die Idee des erziehenden Unterrichts ist ein Schiboleth! — Den Lesern unserer Schulzeitung wird bekannt sein, wie in Abhandlung, Bericht und Bücherschau gerade dieses Hauptprinzip unser Leitstern gewesen ist. Möchten immer mehr unserer Standesgenossen und Mitarbeiter auf dem Schulgebiete diesem Sterne folgen!

Zweitens erfüllen wir eine Pflicht der Anerkennung und Dankbarkeit, indem wir gerade jetzt im Hinblick auf den bevorstehenden 100jährigen Geburtstag desjenigen, welchem die Erhebung dieses Begriffes zum Grundprinzip des Schulunterrichts und zugleich die wissenschaftlich-psychologische Beleuchtung desselben verdankt wird, auf den Jubelgeburtstag von Johann Friedrich Herbart, die Quelle unserer eigenen pädagogischen Freudigkeit und Zuversicht namhaft machen.

(Allg. Schulztg. 1875, Nr. 28.)

Der Verbalismus und Dr. v. Golther.

Gottlob, dass wir an einem siegreichen Angriff auf einen Hauptfeind der Jugend uns in dieser trüben Zeit erfreuen können!

Der Jugend drohen innerhalb der Schule zwar mancherlei Feinde, drei unter einander eng verbundene sind aber offenbar die gefährlichsten. Der erste treibt Licht und Wärme aus der Religionsstunde hinaus und macht die Herzen unserer Kinder erkalten — wir nennen ihn mit Dörpfeld den Memorier-Materialismus; — der zweite erwürgt den Genius der Muttersprache — das ist der trotz der Angriffe von Wackernagel wie von Mager noch immer nicht erstorbene Wurstianismus; — der dritte, von den grössten Pädagogen, von Comenius bis Pestalozzi und Herbart fort und fort bekämpfte, verwandelt dem Schüler die lebendige Natur in einen Steinhaufen — wir nennen diesen alten Feind Verbalismus.

Die drei Feinde sind für ein pädagogisch gebildetes Auge leicht zu entdecken, am auffallendsten freilich sind sie an ihren Früchten zu erkennen in den öffentlichen Schulprüfungen; ja gerade bei den glänzendsten derselben drängt sich Schleiermachers herbes Wort unwillkürlich hervor: „O, quäle mich nicht, Bild des Jammers!“ —

Mit dem ersten der genannten drei Jugendfeinde haben wir bereits in einer Rezension (1870, Nr. 4 der Allg. Schulztg.) zu thun gehabt, der zweite soll uns in nächster Zeit, der dritte heute beschäftigen.

Der Verbalismus hat mit den beiden andern Jugendfeinden das gemein, dass er seine Leere und Nichtigkeit, sein eigenes bösartiges Wesen verbirgt, ja sogar die Maske des Freundes annimmt. Oder ist das bei aller zur Schau getragenen Fülle nicht Hohlheit und Armut, was der zwölfjährige Schüler in den Worten seines Lesebuches über Erde und Himmel, über Pflanzen und Tiere und Steine in Wald und Feld, über Naturkräfte, Erscheinungen und Gesetze fehlerlos aufsagt, bald als ein grösseres Ganze, bald durch den sogenannten Dialog unterbrochen? Entspricht denn den Worten, das heisst den Zeichen, die Vorstellung von der bezeichneten Sache? Man wird eilig auf Abbildungen hinzeigen, welche aus dem Lesebuche heraus, in manchen Schulen auch von den Wänden herabschauen. Aber abgesehen davon, dass viele solcher Produkte höchst mittelmässig, ja wertlos sind, weiss man denn nicht, wie schwer es selbst den Gebildeten fällt, aus Zeichnung

und Bild eine lebendige Anschauung des Gegenstandes zu gewinnen; vergisst man, dass manches, nämlich alles was ein Naturprozess ist, sich gar nicht abbilden lässt? Der Gewinn kann also aus psychologischen Gründen in tausend Fällen kein anderer sein, als eine mnemonische Unterstützung des Wortes, in Wahrheit also nur Worte, Worte, Worte!

Wir hörten indessen auch bei dieser Sachlage, welche man vorschnell und leichtfertig als eine der Geldbedrängnis wegen unvermeidliche und unabänderliche hingestellt, einen scheinbar echt pädagogischen Trost aussprechen. Mag sein, sagt man, dass das Wissen solcher Art noch ziemlich mangelhaft ist: wenn aber nur erst der Schüler in seinem Lesebuche recht zu Hause ist, so bleiben die naturkundlichen Materialien doch für alle Zukunft sein „unverlierbares Eigentum". Wir kennen dieses entsetzliche Mode- und Stichwort, mit welchem jeder tote, gedankenlos reproduzierbare Wissensstoff geziert zu werden pflegt; wir lassen uns aber durch solche trügerische Etikette nicht blenden und behaupten mit Zuversicht: jener sogenannte Wissensstoff hat für die Zukunft, für die persönliche Entwickelung und Gestaltung des armen Schülers absolut keinen Wert. Solcher Nahrungsstoff stört die geistige Verdauung, stumpft ab, ist durchaus nicht fähig, Bedürfnis nach weiterer Nahrung zu erzeugen. Ohne Gleichnis: Euer naturkundlicher Unterricht, auch wenn er „Leistungen" aufzuzeigen scheint, pflanzt in die Gemüter nun und nimmermehr Interesse an der Natur, zeige sich das nun als Durst nach Erweiterung des Wissens, oder als Spannung und Nachdenken über die Gründe und Gesetze der Naturerscheinungen in der Schöpfung oder im Verkehr der Menschen, oder als sinnige Vertiefung in die tausendfachen Schönheiten dieser Welt, oder als Andacht und ahnungsvolles Aufschauen zu dem Herrn des Weltalls. Es bleibt Euer unverlierbares Eigentum ein regungsloser Stoff, welcher nicht mehr Wert hat als ein Haufen Steine! —

Interesse an Natur keimt nur, wenn lang andauernde Vertiefung, allmähliches fortschreitendes Eindringen, eigenes freies Bearbeiten und Schaffen dem Schüler möglich war: und von dem allen ist bei Eurer regulativischen sogenannten „Methode" keine Rede.

Ich blicke in das Leben und finde leider ach nur zu viele Bestätigungen meiner Sätze. Was ist wohl häufiger bei den aus euren Schulen Entlassenen, Stumpfheit und Gleichgültigkeit gegen alles, was Natur heisst oder Munterkeit und Aufgelegtheit zu Beobachtung, Betrachtung und Überlegung? Ist etwa Umgang mit der Natur nicht geradezu eine Ausnahme und Seltenheit bei euren Jünglingen und rohe, oft genug abscheuliche Unterhaltung die Regel? Und wenn es gilt, bessere Einsicht auf diesem Gebiete zu verbreiten, Vorurteil, Aberglauben, Unsitten zu verbannen, erweisen sich da denn nicht nach den ganz allgemeinen Klagen, welche in Stadt und Land, aus dem Gerichtssaale wie von den Kanzeln erschallen, die Früchte eurer Lehrarbeit als ganz hohl und unbrauchbar? Der Verbalismus schwächt die jugendliche Lebenskraft, anstatt sie zu stärken.

Wenn nun solchem Unheil gegenüber die Frage sich hervordrängt: was also thun? so könnte man versucht sein mit Rousseau's berühmten Worten zu antworten: „in allem das gerade Gegenteil von dem, was bisher geschah".

Wir wollen es uns aber nicht so leicht machen und etwa bei einem solchen Gemeinplatz uns beruhigen. Wir sind so glücklich, zweierlei Hilfen zur Abwehr des Notstandes aufzeigen zu können, erst litterarische und dann praktische.

Die neuere Litteratur bietet Hilfen in reicher Auswahl; wir begnügen uns heute, vor allem auf zwei höchst originelle Erscheinungen der pädagogischen Litteratur ernstlich hinzuweisen, von denen die eine bereits vor Jahren hervorgetreten, aber nicht zu derjenigen Verbreitung durchgedrungen ist, welche ihr gebührt: wir meinen B. Sigismund: „Die Familie als Schule der Natur; Leipzig 1857". Die zweite ist neueren Datums, beschränkt sich auf ein engeres Gebiet, die Naturlehre, und wird, indem sie den geordneten Schulunterricht behandelt, in gewisser Weise zur Ergänzung der ersteren. Das wertvolle Buch trägt den Titel: „Dr. Rudolf Arendt, Der Anschauungsunterricht in der Naturlehre als Grundlage für eine zeitgemässe allgemeine Bildung. Leipzig 1869" und zu demselben gehört als Ergänzung von demselben Verfasser: „Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre. Leipzig 1869". Wir behalten uns vor, auf

die vorgenannten methodischen Werke und andere ihnen verwandte zu einer andern Zeit genauer einzugehen; uns erübrigt jetzt noch, die praktischen Hilfen aufzuzeigen, welche zur Linderung des ganz allgemein pädagogischen Notstandes, in welchen der Verbalismus uns versetzt hat, ein gnädiges Geschick, will sagen, ein einsichtsvolles und wohlwollendes Schulregiment nicht bloss durch das wohlfeile Mittel der Verordnung, sondern durch thatkräftige Teilnahme ins Leben gerufen hat.

Das Schulregiment, welchem die Pädagogik zu hohem Danke sich verpflichtet fühlen muss, ist das königlich württembergische!

In dem Lande Württemberg nämlich besteht seit bereits sechs Jahren eine verheissungsvolle Institution, welche geradezu Organisation eines Feldzuges gegen den bösen Feind Verbalismus genannt werden kann.

Es ist der unlängst abgetretene Kultusminister Dr. v. Golther, welcher sich das hohe Verdienst erworben hat, auf Grund längerer unter seinem Vorsitze abgehaltener Beratungen unter dem 18. Juni 1864 in der bezeichneten Richtung einen Umschwung in dem Volksschulleben seines Landes hervorgebracht zu haben. Durch ihn wurde nicht bloss in besonderer Verordnung (was ja nicht der Erwähnung wert wäre) die Pflege der Anschauung in allen Klassen als wünschenswert bezeichnet, die Erteilung konkreten realistischen Unterrichts zur Pflicht gemacht, den grösseren Gemeinden eine Erweiterung des realistischen Unterrichts dringend empfohlen, ja denselben eine Staatsunterstützung in Aussicht gestellt, sondern es geschah weit mehr. Gleich als ob in diesem einen Gebiete ein Vorbild einer echten lebenskräftigen Schulverfassung gegeben werden sollte, veranlasste dieses Ministerium unter reger Beteiligung des protestantischen Konsistoriums und noch mehr des katholischen Oberkirchenrates allseitige Besprechung der ganzen Aufgabe und der ihr nötigen Mittel in den Lehrerkonferenzen des ganzen Landes. Dasselbe entnahm dann den dort gewonnenen Gutachten die Richtung für weitere Anordnungen. An manchen anderen Centralpunkten der Schulbureaukratie würde sich aus den eingehenden Konferenzgutachten ein „schätzbares Material“ angesammelt und in den Bureaus die ewige

Ruhe gefunden haben. Nicht so hier. Die beiden inhaltschwersten Beschlüsse, in denen alle Konferenzen zusammentrafen, dass nämlich 1. für Apparate und 2. für geeignete Lehrer gesorgt werden müsse — also die schroffsten Gegensätze gegen den heillosen Verbalismus — die beiden Beschlüsse von grosser Tragweite wurden sofort ausgeführt und zwar mit dem glücklichsten Takte. Die Apparate und zugehörigen Wandtafeln wurden unter den Augen eines ganz besonders zu dieser Arbeit berufenen Mannes, des hochverdienten Professor Bopp, in einfachster und wohlfeilster Weise hergestellt, und schon im Juni 1866 wurden 11 Lehrer durch den rühmlichst thätigen katholischen Kirchenrat auf 6 Wochen nach Stuttgart berufen, um hier auf Staatskosten nicht bloss sachliche und methodische Anweisungen aus dem Hauptgebiete der Naturwissenschaften zu empfangen, sondern auch — und das ist ein sehr wichtiges Moment — zur Ausführung von Experimenten, wie zur Anfertigung und Zusammenstellung von Apparaten angeleitet zu werden. Wie vorauszusehen, zeigten die Lehrer liebenswürdigen Eifer und auch den Willen, nunmehr anderen Kollegen als Instruktoren zu dienen. Die Resultate waren überzeugend und auch die protestantische Oberbehörde sah sich bewogen, im nächsten Jahre, 1867, mit der katholischen in Gemeinschaft zusammen 12 Lehrer als „Kursisten" einzuberufen. Die Fortführung der gesegneten Anfänge in dem gegenwärtigen Jahre hat nun freilich ein böser Dämon unterbrochen und das ganze ist in Frage gestellt. Herr Dr. v. Golther hat sich aber einen Ehrennamen in der Geschichte der deutschen Volksschulpädagogik erworben.

(Allg. Schlztg. 1870, Nr. 28.)

Die Lesebuchfrage.

Zur Beurteilung der von den Organen des Schulregimentes „empfohlenen" Haesters'schen Lesebücher.

In der komischen Dichtung der Jobsiade mag man's gern lesen, dass zuerst der Inspektor sagt Hem! hem! Darauf die andern *secundum ordinem!* In einer so ernsten Angelegenheit aber, wie die geistige Ernährung unserer Kinder ist, verhält sich's

ganz anders. Da müssen wir's geradezu als eine widerwärtige und unerträgliche Erscheinung bezeichnen, wenn ein, nicht einmal mittelmässigen Anforderungen genügendes Machwerk von Oben her begünstigt und durch einen Haufen von, wir dürfen nicht sagen Rezensenten, sondern Rezensionsfabrikanten angepriesen wird.

Das Allgemeine Schulblatt für den Regierungsbezirk Wiesbaden erwirbt sich, wie wir bereits in Nr. 6 anerkannten, das Verdienst, an die Beurteilung der Haesters'schen Lesebücher vorurteilsfrei zu gehen, und wir können nicht anders, als die Artikel des genannten Blattes zu ernstlicher Beachtung empfehlen.

Für die Leser unseres Blattes wird die Lesebuchfrage als eine hochwichtige der Gegenstand allgemeiner Betrachtung werden müssen: trotzdem machen wir es uns zur Pflicht, schon jetzt weitere sehr wesentliche Mängel der Haesters'schen Lesebücher unter Beziehung auf den genannten Rezensenten aufzudecken; es mag auch das nichtnassauische Publikum dafür Partei ergreifen, dass diesem gesegneten Landesteil nicht durch Schuld des preussischen Schulregiments eine Ausgabe von ca. 30000 Thalern für Anschaffung so tief stehender und — das muss nach solchen Nachweisungen wohl jedermann zugeben — das elterliche Gewissen bedrückender Lesebücher zugemutet werde.

Wir führen auch jetzt noch nicht alle wesentlichen Ausstellungen an, wir beschränken uns auf folgende Sätze, deren Ausführung und Begründung wir aus Nr. 7 des Wiesbadener Schulblattes entnehmen.

Erstens. Die Haesters'sche Fibel entlehnt die noch am ehesten brauchbaren Stoffe still und unvermerkt und ohne Quellenangabe aus Lüben und Nacke und zwar in neuen Originalartikeln.

„Es ist ein bekannter und auch ganz natürlicher Usus, dass die Verfasser neuer Lesebücher die bereits vorhandenen benutzen; aber diese Benutzung darf doch jedenfalls nicht so weit gehen, dass man den wesentlichsten Inhalt eines ganzen Abschnittes einem anderen Buche entnimmt, ohne auch nur einmal ein Wort davon zu sagen. Nun stehen aber fast sämtliche Stücke des vierten Abschnittes der Haesters'schen Fibel, welche von mir für passend erklärt werden mussten, in dem ersten Teile des Lesebuchs von

Lüben und Nacke als Originalartikel, und danach hätte dann Haesters jenes Buch geradezu stillschweigend ausgeschrieben, nur dass er hier und da Änderungen angebracht, die zum Teil für zweckmässig zu erklären sind, zum Teil aber an Johann Ballhorn erinnern. Die hier in Betracht kommenden Stücke sind: das Pferd (Haesters S. 41, Lüben und Nacke S. 56), die Kuh (H. S. 42—43, L. und N. S. 57), das Schaf (H. S. 43, L. und N. S. 59), die Hühner (H. S. 44, L. und N. S. 65), der Garten (H. S. 44, L. und N. S. 54), der Maurer und der Zimmermann (H. S. 46, L. und N. S. 80), der Schneider (H. S. 47, L. und N. S. 81), der Kirchhof (H. S. 55, L. und N. S. 47—48), Wolken und Regen (H. S. 57, L. und N. S. 73). Das heisst aber doch für einen Abschnitt mit einer so beschränkten Zahl von Lesestücken die Benutzung eines einzigen Buches zu weit getrieben, und in dieser Manier wäre es gewiss kein schweres Stück Arbeit, unsere Lesebücher, wenn sie wirklich nichts taugten, durch andere zu ersetzen. Abgesehen hiervon, hätte das Original, d. h. der erste Teil des Lesebuchs von Lüben und Nacke, bei einer solchen Sachlage wohl eher einen Anspruch auf Einführung."

Zweitens. Das Lesebuch für Mittelklassen bietet in den Realfächern alte und falsche Behauptungen.

„Der Verfasser klassifiziert mit den Schülern die Tiere, folgt aber dabei einem System, das in diesem Punkte von der Wissenschaft längst überholt ist. Man sagt vielleicht, das habe für die Elementarschule wenig zu bedeuten: aber ich denke, man soll doch nirgends etwas gegen die Wahrheit lehren, und unbillig ist es gewiss nicht, wenn man von einem so vielgerühmten Buche verlangt, dass es dem Grundsatze genüge: „Der Lehrinhalt richte sich nach dem Standpunkte, den die Wissenschaft erreicht hat" (Diesterweg, Wegweiser, I. S. 307). Diesem Grundsatze handelt aber der Verfasser zuwider; denn er zählt den Krebs mit der Biene zu den Insekten und stellt die Wegschnecke mit dem Regenwurm unter die Würmer, obgleich er in betreff des letzteren Punktes weiss, dass die Sache nicht so ganz in Ordnung ist (vgl. S. 50); er bezeichnet es als ein spezifisches Merkmal der Amphibien (Reptilien), dass sie sowohl im Wasser, als auf dem Lande leben könnten (S. 106). Hätte er sich nur ein wenig in den

gleichartigen Schriften seiner niederrheinischen Kollegen umgesehen, so müsste er bei W. Fix (Westfälischer Kinderfreund, S. 193 und: Lesebuch für obere Klassen preussischer Volksschulen, S. 193) in einem, nach Curtmann (dessen betreffendes Buch doch gewiss schon lange genug auf dem Büchermarkte ist) bearbeiteten Stücke: „Von der Einteilung der Tiere“ auf die Worte gestossen sein: „Die Amphibien haben ihren Namen davon, dass sie zugleich im Wasser und auf dem Lande leben können. Das ist aber ein sehr willkürlich aufgegriffenes Merkmal. Denn es giebt Amphibien, welche durchaus nicht im Wasser ausdauern können, und andere, denen ein längerer Aufenthalt auf dem Lande tödlich wird. Jedenfalls gehörten dann der Seehund und das Wallross eher zu den Amphibien, als die Eidechse und die Blindschleiche“; und eine weitere Umschau unter den einschlagenden Schulschriften würde ihm bei Dr. J. Leunis (Schul-Naturgeschichte, I. S. 104) die Stelle vor Augen geführt haben: „Einige Reptilien können nur im Wasser, andere nur auf dem Lande, einige sowohl im Wasser als auf dem Lande leben“. Auf die möglicherweise auch selbst hier fallende Bemerkung, es komme in der Elementarschule auf solche Dinge wenig an, entgegne ich nochmals ganz einfach, dass es im schroffsten Widerspruche mit dem eigensten Berufe der Schule steht, wenn man etwas lehrt, was als Unwahrheit erkannt ist; ich frage aber zugleich: warum lehrt man solche Dinge denn eigentlich? Will man zur Entschuldigung darauf hinweisen, dass der Begriff „Amphibium“ ehemals so bestimmt worden sei, wie ihn der Verfasser giebt, so wird man doch die Frage nicht unberechtigt nennen wollen: warum hat dieser es denn versäumt, dem wahrlich nicht von gestern datierenden Fortschritte der Wissenschaft zu folgen? Ich will einen in der Hauptsache ganz gleichen Fall hinzufügen. Auf Seite 33 des Lehr- und Lesebuchs für Mittelklassen schreibt der Verfasser: „Die Biene ist ein Insekt, die Fliege ist auch ein Insekt. Insekt heisst Einschnittler oder Kerbtier. So heissen diese Tiere, weil es so aussieht, als wenn sie zwischen Kopf und Vorderleib, und zwischen Vorder- und Hinterleib eingeschnitten seien oder Einschnitte hätten“. Unmittelbar darauf aber springt er ab zu dem Allgemeineren, dem Begriffe Gliedertiere nämlich (mit Ausschluss

der Würmer), indem er sagt: „Alle Tiere, welche, wie die Bienen und die Fliegen, kein Knochengerüst und kein rotes Blut, dagegen einen geringelten Leib und sechs oder mehr Füsse haben, sind Insekten". Wenn nun der Schüler die zuerst gegebene Erläuterung des Begriffes „Insekt" im Gedächtnisse behält und nun bei den Spinnen jene Einschnitte und die dadurch geschiedenen, nur „durch dünne Fäden verbundenen" drei Körperabschnitte (Kopf, Bruststück und Hinterleib) sucht, wie dann? Wie reimt er es, dass nach S. 88 der Rosskäfer ein Insekt ist, weil er (ausser der entsprechenden Zahl von Beinen) die Einschnitte hat, und dass nun doch nach S. 125 der Krebs die gleiche Ehre geniesst, obgleich „der Kopf mit dem Vorderleib verwachsen ist"? Wo ist in der eigentlichen (zweiten) Erklärung des Begriffes „Insekt" der Gegensatz zu „Knochengerüst und rotes Blut"? Und damit nebenbei auf einen Fehler anderer Art noch hingewiesen werde, wie durfte der Verfasser, der so viel von der Anschaulichkeit des Unterrichtes redet, den Zusatz: „mehr Füsse" in seine Definition aufnehmen, da er doch dem Schüler noch kein Tier mit „mehr als sechs Füssen" vorgeführt hat? —

Wie bereits an anderem Orte gesagt, definiert der Verfasser — gewiss sehr passend für Schüler, mit denen man das Lesebuch, die Schiefertafel, die Wandtafel etc. in der bekannten Weise des Anschauungsunterrichtes noch glaubt besprechen zu müssen! — auf S. 5 den Begriff Ecke. In dem unmittelbar folgenden Satze, wo ihm die eben gegebene Begriffsbestimmung noch gegenwärtig ist, sagt er dann, dass das „Schulzimmer acht solcher Ecken habe". Aber entfernt von der citierten Stelle weiss er nichts mehr von ihrem Inhalte; denn ausser den bereits früher genannten Dingen erklärt er auch die Küche und den Keller (S. 14), das Pult und die Wandtafel (S. 3) für viereckig, ja er geht noch näher ein, indem er von der Wandtafel behauptet: „Zwei Ecken sind oben und zwei unten. Ich kann aber auch sagen, zwei Ecken sind zu meiner rechten Hand und zwei zu meiner linken". Fragen muss ich denn doch sicherlich, wie ist es nur möglich, dass solche und ähnliche Dinge, mit denen ich weiter dienen kann, sich noch in einem Buche finden, das durch die Hände so vieler lobender Kritiker gegangen ist?"

Drittens. Der Herr Haesters zeigt viele Beispiele von Inkorrektheit in der deutschen Sprache, welche den Lehrer in die Lage bringen, seinen Schülern, denen das Buch ein Muster der Darstellung sein sollte, sagen zu müssen: diese Formen findet ihr zwar durch euer ganzes Buch hin, ihr dürft sie aber nicht nachahmen, weil sie falsch sind. So schreibt der Verfasser S. 14: „Die Kellerlöcher dienen „dazu, damit" Luft und Licht in den Keller kommen kann", und das hat doch eigentlich den Sinn: ‚Die Kellerlöcher dienen dazu, d. h. zu etwas vorher Erwähntem, und sie thun dies aus dem Grunde". Dieses Beispiel steht aber nicht vereinzelt da, sondern man findet die hier vorliegende falsche Fügung, meistens mit Verkürzung des Nebensatzes, fast überall im Buche. So heisst es S. 2: „Die Schiefertafel dient dazu, um darauf zu schreiben etc.", S. 3: „Auch die Wandtafel dient dazu, um darauf zu rechnen etc.", „Das Pult dient dazu, um sich daran zu setzen etc." Wenn den Verfasser hier sein Sprachgefühl im Stiche liess, so hätte er aus den §§ 248, 264 und 272 der Schulgrammatik von Dr. Karl Ferdinand Becker sehen können, dass er statt eines Kasussatzes beständig einen Finalsatz gebrauchte. Und dass der bei dem Verfasser so häufige Gebrauch des mit einer Präposition verbundenen Substantivpronoms was (womit, wozu, woran etc.) statt des mit der Präposition verbundenen Adjektivpronoms welcher („die Federn, womit man schreibt, heissen Schreibfedern") einer sehr wesentlichen Einschränkung bedarf, wissen die nassauischen Lehrer schon aus Meister's praktischer deutscher Sprachlehre, Teil I. S. 133—134 (vgl. auch Dr. Karl Ferdinand Becker a. a. O. § 173). (Wir erinnern auch noch an den bösen Buben in Nr. 6: Du triebst mit meinen Ähren Spott und sind doch heilge Gaben!)

Schliesslich noch ein Wort über die Anordnung des Stoffes in dem Lehr- und Lesebuche für Mittelklassen; sie ist so verkehrt, als möglich. Von den Belegen aber für diese Behauptung hielt ich unter anderen einen zurück, der jetzt hier folgen mag In dem Inhaltsverzeichnisse (S. XII) sind die Fliege und die Biene förmlich unter die „Haustiere" gestellt. In dem Buche selbst (S. 26) steht zunächst die Biene mit dem Hunde, der Katze etc. in Reih' und Glied, und dann wird unter derselben Über-

schrift (des 3. Abschnitts): „Die Haustiere“ fortgefahren: ‚Ausser den genannten Tieren halten sich in und bei dem Hause gewöhnlich auch noch folgende Tiere auf: die Fliege, die Spinne, die Hausgrille, die Maus, die Ratte, der Marder etc. Auf S. 34 folgt als 4. Unterabteilung des 3. Abschnitts: „Der Mensch und die Haustiere“, und nun sollen die Nummern 11, 12 und 15 dieser Abteilung den Menschen resp. die Schüler (vgl. das Vorwort S. VI) in Beziehung setzen zum „Mäuslein“, einer „braven Rattenfamilie“ und „dem Spinnlein“. Nummer 16 desselben Abschnittes lehrt endlich die Schüler beten:

„O Gott! die Haustiere sind deine Geschöpfe. Du hast sie uns gegeben, damit sie uns zur Nahrung und zum Vergnügen dienen. Wir danken dir dafür. Bewahre sie vor Krankheiten. Wir wollen sie immer freundlich behandeln und sie nicht quälen. Dadurch wollen wir zeigen, dass wir deiner Wohlthaten würdig sind. Segne unsern Vorsatz! Amen!“

Obschon auch die genannten Verstösse wichtig genug sind, um ein Lesebuch aus der Volksschule hinauszuweisen — und eine Lehrersynode würde ein solches Verdammungsurteil sicherlich fällen — so ist hiermit unsere Appellation von dem schlecht unterrichteten Papst an den besser zu unterrichtenden keineswegs geschlossen.

Geschichtliches.

Wir haben bisher grobe Mängel eines höchstprivilegierten Lesebuchs aufzuzeigen versucht, bei weitem nicht alle, sondern nur die zunächst in die Augen fallenden, um unsern ersten Protest gegen die unserer Schuljugend von seiten des hohen Schulregimentes drohende Korruption zu motivieren. Wir sind aber noch keineswegs am Ende. Eine ruhige und gewissenhafte Erörterung derjenigen Gesichtspunkte, welche überhaupt bei der Einführung eines Lesebuches in Frage kommen müssen, ist es, für welche wir die flüchtige kritische Beleuchtung jener ominösen Produkte als Einleitung vorausschickten. Es wird nicht unzweckmässig sein, auch hier vorerst eine geschichtliche Orientierung zu versuchen, gleichsam der Lebensgeschichte der Idee des Lesebuches nachzuspüren.

Heutzutage können wir den Spruch der Alten: „Sage mir, mit wem du umgehst, und ich will dir sagen, wer du bist", unbedenklich auf die einzelne Schulanstalt anwenden und einfach nach dem Lesebuch fragend, sofort angeben, auf welchem Standpunkt die Schule stehe, in welcher Richtung sich dieselbe bewege. Einstens war's nicht so. Das Lesebuch gehört erst der neueren Zeit an und ist unter den verschiedenartigsten Einflüssen das geworden, was es ist.

Möglich freilich wurde das Lesebuch von dem Zeitpunkte an, wo die Vervielfältigung der Schrift durch den Druck erfunden worden. Aber langsam schreitet in jenen Zeiten die Kunst vorwärts. Siebenzig Jahre nach Gutenbergs ersten Versuchen fand Thomas Platter den gelehrten Sapidus in Schlettstadt ganze Komödien des Terenz seinen Schülern diktierend, und noch im Jahre 1524 musste Windheim sich Reden des Demosthenes aus dem eigenen Exemplare seines Lehrers Melanchthon eigenhändig abschreiben.

Aber nicht darin, in dieser Unvollkommenheit der Mittel, lag eigentlich der Grund davon, dass kein Lesebuch existierte, sondern vielmehr darin, dass man noch lange nachher nicht wusste, was man mit den Schülern hätte lesen sollen, dass man kein Bedürfnis hatte. Die Jugend der niederen Stände wird in dem Allernotwendigsten aus dem Ganzen der Kirchenlehre und des Kirchendienstes mehr abgerichtet als unterrichtet, und in den städtischen Schulen findet sich kein anderer Lehrstoff als der sogenannte Kinderglaube, die zehn Gebote, das Vaterunser, Donats lateinische Grammatik und der *Cisio Janus*, d. h. ein in lateinischen Versen abgefasster Festkalender, von dem ersten Januarfeste der „Beschneidung" so benannt. Es lag ein trüber Himmel auf der gesamten Schule dieser Zeit, und man darf die harte Anschuldigung des grossen Rudolf Agricola, welcher die Schule nicht ferner der Wortabstammung nach als Ort der geistigen Erholung, sondern als einen finstern „Sorgenort" bezeichnet wissen will, für keine Übertreibung halten.

Da kommt urplötzlich gleichsam ein Frühlingsstrahl übers Land. Von Italien her, wo die grössten Dichter der Nation die fast vergessenen Schätze der klassischen Litteratur des Altertums

wieder an das Licht gezogen haben, verbreitet sich eine Wärme der Bewunderung und Begeisterung über das ganze deutsche Land und ergreift die bedeutendsten und besten Geister am meisten. Man schien bisher im Schlummer gelegen zu haben und nun erst zu erwachen, man behauptet, gefunden zu haben, was kein echter Mensch mehr entbehren, durch dessen Besitz und Genüss der Mensch erst zum Menschen gemacht werden könne.

Das Bildungsideal hatte sich auf einmal verändert, erweitert. In der Thatsache des „Humanismus", in der Anerkennung und Anpreisung der „Humanitätsstudien" liegt der inhaltsschwere Satz eingeschlossen, dass die heranwachsende Jugend ohne veredelnde klassische Lektüre nicht ein menschenwürdiges Wesen gewinnen könne.

Dieser Satz erscheint zum erstenmale in der modernen Welt, er ist der Ausdruck für eine pädagogische Idee. Nach dem Gange, welchen die menschlichen Dinge zu nehmen pflegen, konnte dieselbe nicht sofort und zum erstenmale zur Herrschaft auf dem ganzen ihr gehörenden Gebiete gelangen, konnte sie auch nicht rein und ohne Verunstaltungen zu erfahren, durch die folgenden Jahrhunderte fortschreiten. Es ist nur zu natürlich und nur zu begreiflich, dass der grosse Satz trotz seiner Allgemeinheit nur auf den engen Kreis der studierenden Jugend beschränkt wurde: es ist zwar beklagenswert, aber keineswegs überraschend, dass die Idee gleichsam inkrustiert und an die Stelle eines lebendigen Studiums der Alten ein totes Wissen und geistlose Fertigkeit in lateinischen Sprachformen gesetzt wird.

Dem Druck entspricht ein Gegendruck. Und so sehen wir bereits am Anfang des siebzehnten Jahrhunderts einen energischen Kämpfer gegen das Latein, einen Vorkämpfer der deutschen Muttersprache auftreten: es ist Wolfgang Ratich mit seinen Genossen. Genau um dieselbe Zeit, im Jahre 1617, beginnt die erste der Sprachgesellschaften, die sogenannte „fruchtbringende", ihre scheinbar geräusch- und harmlose, aber keineswegs zu unterschätzende Arbeit für Pflege deutscher Sprache und Pflanzung deutscher Sprachinteressen, mehrere andere folgen nach, und gegen Ende des siebzehnten Jahrhunderts, als Thomasius auf der Universität Leipzig die erste Vorlesung in deutscher

Sprache ankündigte: da war der Sieg einer neuen Idee, die volle Anerkennung der deutschen Sprache, für den Unterricht entschieden.

Jetzt erst ist die Erwartung berechtigt, dass in der Fülle von Aufgaben, welche man nunmehr auf diesem Gebiete in Angriff nehmen wird, auch einst das deutsche Lesebuch erscheinen werde. Nach dem Stande der deutschen Litteratur wird man aber darauf rechnen müssen, dass die deutsche, d. h. niedere Schule vorerst mit der Fibel oder dem ABC-Büchlein als dem Hilfsmittel zum Buchstabieren und dem Katechismus wie den Psalmen als dem einzigen Lesebuch sich begnügen werde. Den höheren Schulen sind ja in den Autoren des klassischen Altertums die Quellen für eine echt menschliche Bildung geöffnet, und den niederen Schulen hat nach dieser Seite hin bisher noch niemand besondere Hilfe geleistet. Da wird die Erlösung von der Sklaverei der Unwissenheit und des Aberglaubens, der Rohheit und Unnatur eine Losung der Zeit.

Der Jünger des christlichen Evangeliums, der Liebe, welche will, dass allen geholfen werde, August Hermann Francke, einerseits und 60 Jahre später der Dolmetscher des „Naturevangeliums", wie ein klassischer Ausdruck lautet, Jean Jacques Rousseau andererseits — diese beiden haben bei aller sonstigen grellen Verschiedenheit doch eigentlich der alle Schichten durchdringenden Gewalt des Kulturideals der Zeit die erfolgreichsten Dienste geleistet. Wohl hatte schon der Gothaische „Schulmethodus" vom Jahre 1680 der Volksschule Ziele und Wege vorgezeichnet, ja sogar ausser der Fibel eine Art von Lesebuch in Gebrauch gesetzt: aber die Idee einer Erhebung der Volksschuljugend mittels Belehrung und Unterweisungen aller Art, einer allgemeinen, d. h. allen zu Gute kommenden Humanisierung durch Entwickelung der menschlichen Natur — diese Idee gehört dem Zeitraum von 1680—1770.

Das Lesebuch gewinnt jetzt erst Bedeutung. Da man nicht alles, was man der Jugend mitgeben möchte, lehren und vortragen kann, so muss dieselbe einen Teil des Wissenswerten lesen und wiederholen. Aber was wird nun der Inhalt eines solchen Lesebuches?

Jedermann sieht, dass hier nur der Charakter der Zeit, d. h. die Beschaffenheit des zeitlichen Kulturideals, massgebend gewesen sein könne. So wird denn von da an das Lesebuch zu einem Spiegel der Zeit, oder richtiger gesagt, zu einem Exponenten, in welchem die erwachsene Generation ihr Verhältnis zu dem jedesmaligen Kulturideal ausspricht.

Leicht mag den Kenner jener Zeiten hier die Furcht beschleichen, die Lesebücher des vorigen Jahrhunderts mögen von allerlei der Erziehung fremdartigen Potenzen beherrscht worden sein. . . . Wir werden zu untersuchen haben, ob die Befürchtung sich bestätigt, und ob die Idee eines Lesebuchs für die Volksschule noch weitere Klärung und Umbildung erfahren habe.

Die beiden Männer, welche als Ausgangspunkte der oben bezeichneten pädagogischen Bewegung angesehen werden müssen, hatten keineswegs direkten Einfluss auf die Entstehung und Umgestaltung des Schullesebuches. A. H. Francke bedurfte nach der Fibel keine andere Lektüre: die häufigen Lektionen aus der Bibel und Erbauungsbüchern genügten dem Lesebedürfnis als solchem, für die Mitteilungen der Kenntnisse in den Realien, soweit dieselben „zur Erlangung der zeitlichen Wohlfahrt dienen und die Betrachtung auf die Weisheit und Gütigkeit des Schöpfers hinführen", sorgten besondere Unterrichtsstunden und der in den wöchentlichen Stundenplan mit aufgenommene Besuch von Werkstätten. Ja, auch die eigentlichen Nachfolger Francke's konnten nach dem Gange, welchen die Entwickelung des Pietismus genommen hat, nicht darauf hinarbeiten, dass in die sogenannte deutsche Schule allerlei weltliche Lektüre eingeführt würde, wenn Gymnasialdirektoren, wie Mal in Hersfeld sogar die griechischen Klassiker zu Gunsten des neuen Testamentes, insbesondere auch der Apokalypse, aus ihren Anstalten geradezu verbannten.

Das gleiche gilt von J. J. Rousseau. Zerfallen mit der gesamten Litteratur seiner Nation, protestiert er ganz im allgemeinen gegen die Einführung des jüngeren Kindes in die Litteratur: er weist im zweiten Buche des *Émile* in meisterhafter Analyse die pädagogische Untauglichkeit der Fabeln von Lafontaine nach — offenbar eine Glanzpartie des ganzen Werkes. Ja, wie einst vor ihm Locke nur Äsops Fabeln als Lesestoff für seinen Zög-

ling Gnade finden liess, so ruft Rousseau am Anfang des zweiten Buches: „Emil muss im zwölften Jahre kaum wissen, was ein Buch ist“, so setzt er den Gedanken fort im dritten Buche: „Müssen wir einmal durchaus Bücher haben, nun, so giebt's schon eins — — — dieses Buch wird das erste sein, welches Emil lesen soll: es wird lange Zeit hindurch seine einzige Bibliothek sein — — — es ist Robinson Crusoe.“

Prinzipien von solcher Schroffheit und Einseitigkeit waren nicht lebensfähig. Andere gewaltige Faktoren des nationalen Lebens machten sich geltend und bemächtigten sich der pädagogischen Strömung.

Die im Stillen stärker und stärker gewordenen Interessen der Nation für die eigene Muttersprache waren zu einer solchen Macht geworden, dass selbst eine nichts weniger als geniale Natur, wie J. Chr. Gottsched, wegen ihrer Fähigkeit, die vorhandenen Interessen in sich zu vereinigen, zur weithinaus ragenden Autorität wird. Die Bodmer'schen Streitschriften bereiten eine Reinigung des Sprachideals vor, Gellert, Rabener, Uz, Klopstock treten an das Licht, Lessing, der grosse Lessing, erscheint mit seinem weithin leuchtenden Lichte. Aus seiner nächsten Umgebung ersteht der Verfasser des ersten neuen Lesebuches, Ch. Felix Weisse, eines Buches, welches seinem bescheidenen Titel nach ein ABC-Buch sein sollte, aber ein Lesebuch für Elementarklassen war, wie bisher noch keins vorhanden gewesen.

Weisse, in Leipzig täglicher Gesellschafter und Studiengenosse Lessings, war von zwei Seiten zugleich angeregt und ergriffen, der pädagogischen wie der litterarischen. Die erstere hatte nicht bloss durch seine Hauslehrerstellungen, welche ja früher ein vielen jungen Leuten gemeinsames Verhältnis waren, sondern ganz besonders durch sein Interesse für Rousseau und durch einen mehrstündigen sehr bedeutungsvollen Besuch bei Rousseau in Montmorency im Jahre 1759 eine Stärkung und Richtung erhalten. Das im Jahre 1772 erschienene ABC-Buch enthält Sittensprüche, Fabeln, Erzählungen, Gedichtchen. Dasselbe war ein wahrhaft neues, wurde allseitig als solches begrüsst und erlebte in kürzester Zeit sechs Auflagen, ja, auch eine französische Übersetzung. — Der erste Schritt war gethan. Die geistige Kraft,

welche in der nun zu Ehren gekommenen Muttersprache sich versucht, wendet sich auch der geistigen Ernährung der Jugend zu.

Zu gleicher Zeit ergreift die von Rousseau ausgegangene Bewegung der Philanthropisten viele der besten Männer der Zeit, unter ihnen den mit Basedow eng befreundeten Domherrn von Rochow auf Rekahn. Das Bedürfnis, allen, also namentlich der bisher mehr oder weniger vergessenen Jugend des Landvolkes, ein Erretter von Unwissenheit, Thorheit, Trägheit, Aberglauben zu werden, treibt den Edlen zu den grossartigsten Anstrengungen und Opfern, von denen eine echte Geschichte der Pädagogik die bedeutendsten Nachwirkungen zu verzeichnen hat. Eins der Mittel, durch welches der rastlos arbeitende Menschenfreund zu wirken suchte, war sein „Kinderfreund", ein Lesebuch zum Gebrauche in Stadt- und Landschulen, erschienen im Jahre 1772.

In den bisher genannten beiden Büchern, dem ABC-Buche von Weisse (wozu sein „Kinderfreund" als Wochenschrift in 24 Bändchen in innere Beziehung trat) und dem Kinderfreunde von Rochow sind die typischen Lesebücher jener Zeit gegeben. In Weisse's Geschichten und Gedichten, wie: Süsser, wonnevoller Fleiss, o wie herrlich ist dein Preis. — Komm, süsser Schlaf, erquicke mich — Morgen, morgen, nur nicht heute — spiegelt sich nur zu deutlich die noch nicht überwundene Zeit Adelung's „des Wassermannes": aber wir erkennen an, dass das Schuld der Zeit und nicht Weisse's ist, der redlich das Beste gesucht hat, damals aber noch nicht finden konnte. In Rochow begegnen wir einem anderen wesentlichen Elemente: hier herrscht die Absicht, Aufklärung, Befreiung von Aberglauben, Aufmunterung zur Beobachtung mittels des Lesebuches in die Kinder, ja auch in deren Eltern zu pflanzen. Höchst bezeichnend sagt der Verfasser in der Vorrede vom Jahre 1772: „Ohne Vergrösserungsglas, welches jedoch nur sehr einfach sein darf, Magnet, Globus — möchten die Zwecke meines Lesebuchs schwerlich erreicht werden". — So enthält denn der „Kinderfreund" nebst vielen einfachen Bildern aus dem gewöhnlichen Leben des Hauses in Stadt und Land, in der Gemeinde, auf Reisen u. s. w. auch allerlei konkrete, anschauliche Betrachtungen über die Obrigkeit, Krankenpflege, Magnet, Gewitter u. s. w.

Es zeigt sich hier die in dem Francke'schen System bereits vorhandene Tendenz; es erhält dieselbe durch das von dem Philanthropen Trapp formulierte Erziehungsprinzip „Glückseligkeit" einen neuen Halt.

Die Hilfsquellen, aus denen jene Zeit schöpfen konnte, sind gar dürftig, und die Generation der Erwachsenen spürt noch kaum ihre Armut, denn wie nur Nachahmungen und Überarbeitungen des Rochow'schen Kinderfreundes ans Licht treten, da jauchzt gleichsam das Publikum ihnen zu. Die Produkte von Schlez, Zerrenner, Wilberg, Just, Wilmsen, Riess, Krug, Hempel, Löfler sind sämtlich auf dem durch Rochow angebauten Boden erwachsen.

Die weiteste Verbreitung und grösste Bedeutung von allen hat Wilmsens Kinderfreund gefunden, der in nahebei 200 Auflagen verbreitete — ein bemerkenswertes Beispiel, wie ein Kind einer längst abgestorbenen Zeit, ein Träger längst überwundener Standpunkte, mittels unlauterer Hilfen in eine ganz fremde Zeit, in widerstrebende Anschauungen hineingetrieben und in denselben festgehalten werden kann. Die moralischen Geschichtchen von ungehorsamen Kindern auf dem Teiche, vom wilden Louischen, die Aufklärungen über Schierling, Gesundheit und Krankheit — was bedeuten sie anders, als dass jene Zeit kein anderes Mittel vor sich sah, das tief verwilderte Landvolk mittels der Schule und der eigenen Kinder aufzuklären?

Ehre der christlichen, menschenfreundlichen Gesinnung! Achtung, hohe Achtung vor dem ehrenwerten Streben nach Wahrheit und Anschaulichkeit! Aber verkennen dürfen wir es trotzdem nicht, dass Geschmacklosigkeit der gemeinsame Charakter aller Lesebücher aus jener Zeit ist und es sein musste. Wie Basedow die Schulkinder mittels eines Bilderbogens gleichsam in die Wochenstube führt, um dort die Entbindung der Wöchnerin und die Verrichtungen der Hebamme kennen zu lernen, so geleitet Wilmsen die Schulklasse unter andern auf den Abort, um hier die Verrichtungen des Mastdarms im einzelnen kennen zu lernen und diätetische Lebensregeln zu vernehmen. Solches war damals nicht allgemein auffallend. Wir aber gedenken jetzt rückschauend an das Wort der Xenien, welches auf einen bei weitem nicht in

solchem Massstabe verstossenden Schriftsteller gedichtet wurde, als eines klassischen, typischen Richterspruches für alle Lesebücher dieser Art: wir gedenken des Epigramms auf Salzmann:

> Nichts als dein Erstes fehlt dir, sonst wäre dein Ganzes geniessbar.
> Aber dein Ganzes, mein Freund, ist ohne Salz und Geschmack.

Die Geschmacklosigkeit der Jugendlitteratur in jener Zeit des litterarischen Aufschwunges ist offenbar eine auffallende Erscheinung, und das um so mehr, da dieselbe diesen Charakter länger als ein Menschenalter hindurch behält. Es sind keineswegs bloss die Produkte seichter Köpfe oder gewinnsüchtiger Buchhändler, um welche es sich hier handelt. Die intelligenten Männer, Campe, Salzmann, Rochow, Löhr, sind bei weitem nicht die einzigen, welche diesem Zweige der Litteratur sich zuwenden: bedeutende Buchhandlungen, wie namentlich die Nürnbergischen von Seidel, Schneider u. a. geben in einer Reihe solid gearbeiteter und wohl ausgestatteter Werke Beweise eines ehrenwerten Sinnes. Aber wie kam's doch, fragen wir, dass von dem bereits vorhandenen Ringen und Schaffen in der Litteratur der Jugend nahezu keine Früchte zufallen?

Der ehrwürdige Rochow liebte es, seine gesamte pädagogische Wirksamkeit überhaupt und seine litterarische insbesondere unter dem Bilde einer Maus, welche dem gefangenen Löwen (der menschlichen Vernunft) einige Maschen des Netzes zernagt, sich vorzustellen; das heisst mit anderen Worten: in dem Streben, Aufklärung, Selbständigkeit und Gesetzlichkeit zu verbreiten, geht seine Kraft auf, und für etwas Weiteres ist jetzt nicht Raum. Wenn Lichtenberg im Ernst fürchtet, die nächste Ostermesse möchte eine Hebammenkunst für Kinder ans Licht bringen, so hatte er nicht Unrecht in einer Zeit, welche Jugend und Volk verwechselnd, die Meinung hegte, die Jugend werde an Volksaufklärung und das Volk der Erwachsenen werde an Jugendbelehrungen Geschmack finden. Die Frage nach der Schönheit der Form kam als eine untergeordnete gar nicht in Betrachtung.

Dagegen macht ein anderes praktisches Bedürfnis sich überwiegend geltend: das nach Gesichtspunkten für die Auswahl unter den überhaupt möglichen Materien, ein Bedürfnis, welches für die Pädagogen der Rousseau'schen Schule leicht und schnell

befriedigt werden konnte. „Lasst alles Unnütze beiseite, greift nach dem Brauchbaren!“ muss die Formel heissen. Und gleichwie Rousseau's Zögling Emil zu allen seinen Thätigkeiten nur durch die eigene Einsicht in die Brauchbarkeit bestimmt, wie er z. B. zu dem Studium der Geographie dadurch hingeleitet wird, dass er auf einer Wanderung im Walde den Weg verliert und in Verlegenheit gerät, so müssen auch die Kinder zu Rekahn und an allen anderen Orten die Sorge für Gesundheit durch Beispiele von den Folgen der Unachtsamkeit in dem rechten Lichte erkennen: so wird auch in Rochow's Kinderfreund der des Schreibens unkundige Bauer, welcher statt einer Geldverschreibung sich Spöttereien und Anzüglichkeiten aufzeichnen lässt, eine lebendige Ermahnung zum Fleisse im Schreiben: so wird ebendaselbst der unnatürliche Vater, welche seine Kinder erster Ehe durch Vergraben des Geldes betrügt, nachher aber seinen Lohn erhält, eine eindringliche Predigt über die Rechtlichkeit, welche allein zu Ruhe und Vorteil führt.

Das ist — wir dürfen den Ausdruck mit Recht brauchen — der Standpunkt des banausischen Realismus. Derselbe beherrscht die Zeit bis hinein in das zweite Jahrzehnt des gegenwärtigen Jahrhunderts.

Die Idee der Humanitätsbildung schien untergegangen oder bis zu der früheren Einseitigkeit wieder verkümmert zu sein Aber dem aufmerksamen Beobachter können mehrfache Regungen der grossen Idee nicht entgehen, wenn schon dieselben mehr in allgemeinen Formen sich bewegen, ja wohl nur dem höheren Schulwesen gelten. Der nach dem Wort Friedrichs des Grossen „allervernünftigste unter allen deutschen Gelehrten“ J. F. Gellert erörtert 1760 vor dem ausserordentlich zahlreichen Auditorium, welches ihn in seinen moralischen Vorlesungen umgiebt, mit Wärme den Satz, „dass die Jugend frühzeitig in die Poesie eingeführt, mittels der Dichtungen der Haller, Hagedorn, Schlegel, Cramer und anderer grosser Dichter mit schön eingekleideten edlen Grundsätzen und Empfindungen bekannt gemacht werden solle“. Und so erschienen denn auch dieser Aufforderung entsprechend, bald darauf, das ist im Jahre 1765, „Funck's kleine Beschäftigungen für Kinder“ (fasst in sich Gedichte, Fabeln und

Erzählungen aus Gesner's, Gellert's, Hagedorn's, Lichtwer's und anderer Schriften), „um den aufkeimenden Verstand zu entwickeln", sowie von einem anonymen Verfasser 1775 „auserlesene Gedichte aus den besten deutschen Dichtern zur Bildung jugendlicher Herzen und des Gemütes".

Frdr. Sam. Bock in Königsberg, einer der ersten pädagogischen Theoretiker, kommt in seinem 1780 erschienenen Lehrbuch der Erziehungskunst mehrmals auf die Bildung des Herzens durch gute Lektüre zurück, z. B. S. 150 und 151. Und schon im Jahre 1805 verlangt Pölitz (Erziehungswissenschaft Band II, S. 377) Interpretation deutscher Klassiker, denn „die deutsche Nation hat ebenso als Prosaiker, Historiker, Dichter, Redner und Philosophen ihre Klassiker, wie die beiden vollkommensten Sprachen des Altertums". Ganz allgemein im Namen der Idee der Erziehung erklärt im Jahre 1806 J. F. Herbart fabrizierten Kinderschriften den Krieg, er verwirft die hervortretende Absicht, zu bilden, er fordert strenge psychologische Wahrheit, er verlangt Bilder männlicher Grösse in der vollkommensten Form und Darstellung (Allgemeine Pädagogik S. 27 ff.). Und ganz übereinstimmend wendet 1808 Niethammer in seiner bedeutenden Streitschrift von dem Begriffe des Erziehungsunterrichtes aus sich gegen den fort und fort herrschenden Utilitarismus. Nachdem er die Bildung „dem Blütenduft in einem Blumengarten" verglichen, dem kräftigen Hauche, der dem stillen kräftigen Leben der mannigfaltigsten einzelnen Blumen entströmt, jeder einzelnen als erhöhtes Labsal zurückströmt (S. 154), stellt er auf S. 238 die ganz allgemeine Forderung hin: „Soll es mit unserer Bildung besser werden, so müssen wir ernstlich darauf denken, in dem Unterrichtsmaterial feste Punkte herzustellen, die als Vereinigungspunkte der Bildung dienen können. Und dazu sollten wir vor allem anderen die klassischen Geisteswerke unserer Nation anwenden. Das Herrlichste aus ihnen müsste schon durch den Erziehungsunterricht zum Gemeingut der Nation erhoben werden, das müssten alle kennen, damit unbekannt zu sein, müsste als Beweis von Barbarei beschimpfend sein."

So findet also das humanistische Prinzip des Lesebuchs bedeutende Vertreter und gewaltige Streiter, und die nachfolgende

Zeit ist ihm nicht ungünstig. Denn die von Pestalozzi ausgegangene Bewegung berührt zwar ihrem ganzen Wesen nach das Lesebuch nicht direkt, desto mehr aber indirekt. Wie Pestalozzi in seinem derben Schweizerdeutsch gegen das Maulbrauchen und das Maulheldentum bei jeder Gelegenheit sich vernehmen lässt, so ist sein und der Seinigen Arbeit der Reinigung des Lesebuchs von dem eitlen realistischen Wortkram in hohem Grade günstig. Nur langsam vollzieht sich dieser Prozess. Denkwürdig aber sind auch einzelne direkte Einflüsse auf Veredlung des Lesebuches.

W. Stern, ein hochbegabter Schüler Pestalozzi's, trennt in seinem 1829 erschienenen Sprachbuche die nicht der Sprachlehre dienenden Elemente, scheidet die realistischen ganz aus und sammelt in seiner vierten Abteilung des Sprachbuchs unter dem bezeichnenden freundlichen Namen „Frühlingsgarten" solche Stoffe, welche wir nach dem bisherigen Sprachgebrauche humanistische nennen würden. Auch ein zweiter würdiger Schüler Pestalozzi's W. Harnisch verfasst vom Jahre 1839 an in Verbindung mit K. Fulda ein dreibändiges Lesebuch für Bürger- und gehobene Volksschulen, welches „von den Kindern gern gelesen werden sollte" und in Wahrheit einem Frühlingsgarten gleicht. Indessen reift die Saat langsam, und die gegenwirkenden Kräfte arbeiten fort. Noch im Jahr 1837 durfte der auch durch seine pädagogische Wärme ausgezeichnete Cl. Harms in seiner Pastoraltheologie bei einem Blicke auf die Lesebuchlitteratur mit gutem Rechte sagen:

„Es ist doch eine wahre Not, dass wir kein einziges gutes Lesebuch haben! Die griechischen Knaben wussten die Dichter auswendig, in Kreta war aller Lesestoff metrisch gemacht. Was ich tadle an den sächsischen, holsteinischen, Hempel'schen und an dem in einer halben Million Exemplaren verbreiteten Wilmsen'schen Kinderfreunde? Dies unter mehrerem, dass sie alle so platt, um es auch platt zu sagen, wie Gänsefüsse sind. Der Ausdruck kommt mir aus den Kinderfreunden selbst, wo so oft von Gänsen und Hühnern und überhaupt von dem Hausvieh die Rede ist. Das Allererste, was mir auf meiner Dorfschulvisitation ein Kind aus einem solchen Buche vorlas, war: Von den Schafen haben wir — die Wolle. Dergleichen ist unter der Schulwürde, unter der Kinderwürde, unter der Menschenwürde, darf in der

Schule nicht gelesen werden, auch zur Leseübung nicht. Mischmasch, Wischwasch, läppisch, täppisch alle mit einander und sich gleich wie ein Ei dem andern." —

Unter den kompetentesten Richtern der Zeit ist kein Zweifel. Mager begründet in der geistvollen Abhandlung „Über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmässigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen" 1843 auch die pädagogischen Anforderungen an ein Lesebuch, von denen die wesentlichsten selbstverständlich auch für die Volksschule gelten müssen; Ph. Wackernagel bezeichnet 1843 in der seinem anmutigen Lesebuche beigegebenen Abhandlung seinen Standpunkt mit dem an M. Stern anklingenden Bilde: „Mir schwebt im allgemeinen das Bild eines schönen Gartens vor. — — Ich meine, so sollte die Litteratur eines Lesebuchs die jungen Herzen wie ein himmlischer Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt, in dem sie wohl eine Zeit lang irre gehen können, um sich an einer erhabenen Stelle wieder zurecht zu finden."

Es fehlte nur noch, dass der Volksschule wiederum ganz besonders gedacht und auch dem Volksschullesebuche die gleiche ideale Bestimmung durcheine gewichtige Autorität wiederum zugesprochen wurde. Auch das geschah im Jahre 1851 durch Rudolf von Raumer, welcher im dritten Bande von K. v. Raumer's Geschichte der Pädagogik S. 112 eine wichtige Vorfrage dahin entschied, „dass der eigentlich lehrhafte, auf einem höheren Gebiete würde man sagen, wissenschaftliche Teil des Lesebuchs von dem dichterischen und allgemein bildenden gänzlich getrennt werden solle: es sollen wo möglich zwei verschiedene Bücher sein". Über den eigentlichen Inhalt dieses allgemein bildenden Teils stehen aber auf S. 114 die unzweideutigen ernsten Worte: „Was den Inhalt dieses Teils betrifft, so ist man gegenwärtig auf dem besten Wege, seitdem man erkannt hat, dass nur das Allervorzüglichste in ein solches Buch gehört, und dass dieses Vorzüglichste einerseits bei unseren grossen Schriftstellern, andererseits aber in den Schätzen zu suchen ist, die unser Volk seit undenklichen Zeiten schon besitzt."

Fürwahr, es konnte scheinen, die Idee des Humanismus sei

auch für das Lesebuch der Volksschule nun endlich zum Siege gelangt.

Da erhebt sich plötzlich aus der Dunkelheit der Genius der preussischen Schulregulative und gebietet mit den Mitteln, welche dem omnipotenten absoluten Staatsschulregiment zu Gebote stehen, allen den idealen Bewegungen Halt. Vom Jahre 1858 an war „der verbundene Sprach- und Sachunterricht" zum Losungsworte erhoben und dem Schullesebuche die alte verkehrte Aufgabe gestellt worden, zugleich Volksbuch zu sein (die preussischen Regulative S. 70). Von da an ist der alte banausische Realismus wieder in die frühere Würde eingesetzt, die Restauration hat begonnen, und wir dürfen nicht befremdet sein, wenn der von den Regulativen gerühmte Theel und der mit dem Wohlwollen des Unterrichtsministers sich brüstende Haesters neben dürren realistischen Belehrungen geschmacklose Lehren und Geschichtchen in gereimter und ungereimter Prosa vorbringen. Die arme wehrlose Volksschule ist auf den Standpunkt von 1805 gewaltsam zurückversetzt.

Alcibiades durfte einen Schulmeister, in dessen Schule die Gesänge Homers nicht geistiges Eigentum der Schüler waren, unter Beistimmung der öffentlichen Meinung in seiner eigenen Schulklasse züchtigen. Was würde geschehen, wenn dieser Alcibiades in einer regulativischen Volksschule oder bei den Urhebern des Lesebuchelendes einträte?

Anmerkung.

Eine Vergleichung der Lesebuch-Poesie von 1805 und 1869 mag das oben Gesagte erläutern. Im Jahre 1805 beabsichtigt der Verfasser des Nürnberger Jugendkalenders, Herr Diakonus Seydel, die Kinder in einem exemplarischen Beispiele vor der Annäherung an Kettenhunde zu warnen: im Jahre 1869 strebt Herr Haesters oder ein noch ungenannter Dichter die Knaben von dem Blumensuchen in Roggenfeldern abzuhalten. Wir setzen den Schluss der betreffenden Dichtungen neben einander:

1805.

Plötzlich fähret, wie besessen,
Phylax aus dem Loch heraus.
Zeter schreit der arme Knabe,
Und ihn packet Schreck und Graus;
Phylax beisst mit jähem Grimm,
Und sein scharfer spitzer Zahn
Drückt sich krachend in die Knochen,
Es ist um den Arm gethan.

1869.

Im Winter kam des Hungers Not;
es war ein rechter Jammer!
Der schlimme Bube schrie nach Brot
in seiner kalten Kammer.
O, hättst du, sprach sein Herzlein leis',
die Körner nicht zertreten,
Aus ihrem Mehl, so schimmernd weiss,
man könnte Brot draus kneten.

Sollte nicht jeder der geehrten Leser meinen, die beiden Dichter wären von einer und derselben Muse inspiriert, oder beide wären wohl gar eine und dieselbe Person?

Wenn wir uns jetzt von jenen dunkeln Gewalten, denen wir ihren polizeilichen Sieg über die Ideen nicht missgönnen wollen, wegwenden und in die Erörterung der Lesebuchfrage selbst eintreten, so wollen wir gleich an die Spitze den Satz stellen: die Idee des Humanismus ist die massgebende und entscheidende für das Lesebuch", auch der Volksschule.

Wohl wissen wir, dass gleichsam viele Freier auf dem Boden des Lesebuches um die Volksschule werben. Da soll das Lesebuch zugleich Volksbuch sein, da wird ihm angesonnen, eine geordnete Reihe von Beispielsätzen für die Sprachlehre zu bieten, da soll dasselbe das Wesentlichste und Wichtigste (?) aus Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, Naturlehre, auch wohl Geometrie (vulgo „gemeinnützige" Kenntnisse genannt) darbieten; da soll es endlich einem spezifischen Territorialpatriotismus und der gerade in den höheren Regionen herrschend gewordenen spezifischen und exklusiven religiösen Strömung unter dem viel verbrauchten Titel der wahrhaft christlichen dienen.

Wir erklären allen diesen Anforderungen den Krieg als pädagogisch unberechtigten Zudringlichkeiten, welche der Generalaufgabe der Erziehung innerhalb und mittels der Schule ernstlich Gefahr drohen.

Die Generalaufgabe des erziehenden Unterrichts ist — um mit Jean Paul zu reden — die, „den Idealmenschen, welcher in jedem Menschen wohnt, frei zu machen" oder, wie eine gereinigte Psychologie den obigen Gedanken formulieren muss, alle idealen Interessen, deren der Mensch überhaupt fähig ist, zu pflanzen und zu pflegen, auf dass „ein Mensch Gottes hervorgehe, zu allem guten Werke geschickt".

Wäre es nun möglich, dieses grosse Resultat, welches nicht eine Arbeit von Stunden und Tagen, sondern eine langsam reifende Frucht ist, durch mündliche Rede allein hervorzubringen, so bedürften wir der Schrift, der Litteratur, des Lesebuches überhaupt nicht. Aber wir sagen uns, dass erstens schon die Zeit nicht ausreichen würde, dass also in der Lektüre eine an die Schule sich anschliessende Fortsetzung gesucht werden muss und nur durch dieses Mittel möglich ist; wir sagen uns ferner, dass die grösste Vollkommenheit in der sprachlichen Darstellung immer und überall ihres Erfolges in den Gemütern am sichersten, dass aber diese hohe Aufgabe immer nur wenigen Auserwählten der Nation, den sogenannten Klassikern, verliehen ist, dass wir also diese Genien als unsere Mitarbeiter an der Veredlung unserer Kinder aufrufen müssen; wir sagen uns endlich, dass unsere Kinder durch keine Gewalt der Welt leichter und sicherer zu dem echten Nationalgefühl, zu der sittlichen Begeisterung für ihren Volksstamm und das alle Stämme umschliessende Vaterland fortgerissen werden können, als durch den Umgang mit den Edelsten der Nation.

Ja, kurz gesagt, das Lesebuch ist uns ein Umgang, ein veredelnder Umgang mit dem Adel der Nation und ist uns eben darum eine unentbehrliche Hilfe, eine unersetzliche Ergänzung für alles, was sonst der Unterricht, was sonst die unmittelbare Führung dem Kinde bieten kann.

Kraft dieser Mission, welche wir dem Lesebuche jeder Schule, jedes Standpunktes zuweisen, oder vielmehr als eine von Gottes Gnaden angewiesene anerkennen und heilig halten, weisen wir

alle die oben genannten Zudringlichkeiten entweder geradezu ab, oder gestatten ihnen höchstens einen Zutritt zu den Vorhallen unseres Heiligtums.

Die von uns zuerst genannte Zumutung an das Lesebuch, dass dasselbe Volksbuch sein solle, ist die gefährlichste, weil sie den ganzen Standpunkt des Lesebuches betrifft. Wohl sind schon früher ernste Warnungen vor der Vermengung der Begriffe Volk und Jugend durch gewichtige Stimmen ausgesprochen worden, aber die Schulbureaukratie wollte nichts lernen, um nichts vergessen zu müssen, und so ist denn infolge ihres Einflusses das allgemein pädagogische Bewusstsein der Gegenwart wirklich getrübt.

Es ist namentlich das Verdienst von Berthold Auerbach, in seinem an Goldkörnern reichen Buche: „Schrift und Volk" schon im Jahre 1846 auf das entschiedenste gegen die „Widersinnigkeit, welche Volksschrift und Kinderschrift neben einander stellt", protestiert zu haben. Wer nur irgend psychologisches Verständnis hat, muss mit diesem tiefen Kenner des Volkes und des Volksgeistes den Satz (a. a. O. S. 336) anerkennen: „Die Naivetät des Kindes und die des gereiften schlichten Mannes ist durchaus verschieden. Beim Kinde muss die Anschauung erst gebildet werden, beim Volke aber ist die bereits ausgebildete Anschauung zu Gedanken und Gesamtbegriffen zu erheben. Dort muss die Welt erst erschlossen, hier die teils falsch, teils zerstreut erkannte Welt berichtigt und ergänzt werden. — — Darum stösst es auf einen inneren Widerspruch beim Mann aus dem Volke, es beleidigt ihn, wenn man ihn in der Schrift zu den Kindern in die Schule schickt." Aber, möchte jemand fragen, kann denn das Lesebuch nicht allerlei Materien darbieten, welche das spätere Leben der Schüler angehen und somit später in dem Lesebuche von ihnen wieder aufgesucht werden? Lassen wir auch über diese scheinbar löbliche Absicht unsern Bundesgenossen sich aussprechen! Derselbe fährt fort auf Seite 339: „Eben so sehr es sich innerlich widerspricht, das Volksleben wieder in die Kinderhaftigkeit hinab zu zwängen, ebenso verkehrt ist es aber auch, den Unterricht über die Staatsverfassung und über bürgerliche Verhältnisse überhaupt zu einem Schulgegenstande machen zu wollen. — Solches Ansinnen beruht auf einer inneren Verkennung des

organischen Lebens, es hängt, trotz seines liberalen Scheins, mit jenem bureaukratischen Schulmonarchismus zusammen, der alles Wachstum gern mit dem Schulbakel gross ziehen möchte und den dürren Stock zuletzt noch den Waldbäumen zur Stütze in die Erde rammt."

Wenn die Inkongruenz zweier Gedankenkreise so klar und offen vorliegt, wie kann da eine ungesunde Romantik noch uns glauben machen wollen, mittels des Schullesebuches lassen sich in Wahrheit Bildungsquellen bieten, an denen auch das Volk der Erwachsenen seinen Durst werde löschen wollen? Ohne auf einzelne offiziell empfohlene elende Lesebücher uns zu beziehen, sprechen wir ganz allgemein den Satz aus: das Lesebuch wird nur dann seiner hohen Bestimmung genügen können, wenn dasselbe nur auf die Jugend der Schule berechnet ist, auf diese und nur auf diese sich in allen seinen Gaben beschränkt.

Ihr andern, die ihr auf diese wohlfeile Art zugleich der Fortbildung des sogenannten Volkes zu dienen wähnt, habt euren Lohn dahin bei den Jungen wie bei den Alten, — ihr verfallt dem Richterspruch aus klassischem Munde:

Jahrelang schöpfen wir schon in das Sieb und brüten den Stein aus,
Aber der Stein wird nicht warm, aber das Sieb wird nicht voll.

Es scheint ein unschuldiger, ja wohl gar sich empfehlender Gedanke zu sein, dass man das Lesebuch zum Sprach- und Realienbuch macht, ihm also gleichsam aufträgt, naturgeschichtliche Belehrung einerseits, geographische, geschichtliche und sprachliche andererseits, zugleich und in inniger Verbindung darzubieten. Und dennoch müssen wir beide Beimischungen auf das entschiedenste verwerfen.

Zum ersten: dass im Sprachstück Geschichte, Beschreibung in prosaischer und poetischer Form auch sprachlich betrachtet, die Früchte der bei den verschiedensten Gelegenheiten vorgenommenen Analysen auch gesondert und in Form von Normalsätzen an einem besonderen Orte, gleichsam in einer Schatzkammer, niedergelegt werden, das ist nicht nur erlaubt, sondern recht eigentlich dem Geiste des erziehenden Unterrichts entsprechend, und wir selbst haben bereits im Jahre 1842 und 1868 nachgewiesen, dass mittels dieses Unterrichtsganges die gesamte

Schulgrammatik zu einem wohnlichen Gebäude sich aufbauen und einrichten lässt.

Das heisst aber durchaus nicht, das Lesebuch zum Sprachlehrbuch machen und die Grammatik selbst dem Lesebuche einverleiben. Geschieht das letztere, so erscheinen eben vor den Augen des Kindes die Geschichten, Fabeln und Beschreibungen nicht um ihrer selbst willen als lebendige, frische Gestalten, von denen bald diese, bald jene Saite des Inneren in Bewegung versetzt wird, sondern als Beispielsammlung zu der, sei es einverleibten, sei es vorangestellten, sprachlichen Doktrin. Der Begriff des Dienstes, welchen sie zu leisten bestimmt sind, ist ihnen aufgeprägt und somit die Unmittelbarkeit ihrer Wirkung auf das empfindlichste bedroht oder beeinträchtigt.

Der grosse Gottfried Hermann stellt bekanntlich in der klassischen Vorrede zu seiner Ausgabe des Homer den Satz auf: wer seinen Homer nicht bald von sachlichen und geschichtlichen, bald von sprachlichen oder metrischen Gesichtspunkten aus vom Anfange bis zum Ende, also mehr als zehnmal durchgearbeitet habe, der könne nicht von sich behaupten, Homer gelesen zu haben. So kann, ja so muss auch das Lesebuch unbeschadet seiner unmittelbaren Wirkung auf die jungen Leser wie eine reiche Gegend vielmals und nach vielen Richtungen durchwandert werden, um bald solche, bald andere Ausbeute zu geben. Wie aber niemand von uns Erwachsenen es ruhig ertragen könnte, dass der göttliche Homer nach Gesichtspunkten und Klassenbegriffen abgeteilt und zerschnitten, oder dass er als Beispielsammlung irgend einem doktrinären Gebäude angehängt würde, wie in Campes Robinson jeder gesunde Knabe die eingeschobenen Belehrungen von jeher als Hindernisse bei Seite schob und überschlug, so sollen wir unserer eigenen Gefühle eingedenk bleiben und auch des Kindes Lesebuch vor solcher Schädigung seiner Reize bewahren: *„maxima debetur puero reverentia.“*

Die zweite Zumutung an das Lesebuch, dass dasselbe zugleich ein „Realienbuch“ sein solle, nötigt uns vorerst zu einer begrifflichen Grenzbestimmung. Wir reden hier nicht von denjenigen Produkten, in welchen vorn oder hinten ein Kompendium der bereits genannten gemeinnützigen Kenntnisse dem Lesebuche

beigefügt ist. Die Frage nach der Zweckmässigkeit eines solchen Kompendiums und mehrere andere hierbei in Frage kommenden Momente in betreff des sogenannten Realunterrichts sind keineswegs unbedeutende; wir versparen uns aber die pädagogische Würdigung derselben auf spätere Zeit. Wir können hier nur diejenigen Formen ins Auge fassen, in denen die sogenannten Realien, für welche das Lesebuch der neuesten offiziellen Bestimmung gemäss die Encyklopädie des Wissenswertesten sein soll, Ton, Gang und Mass angeben. Solche Lesebücher pflegen bald als Lehr- und Lesebücher für sinnlichen und sittlichen Anschauungsunterricht, bald als Kinderfreunde, bald als Vaterlands- und Weltkunden feilgeboten zu werden.

Dem durch verkehrte Doktrinen irre geleiteten Beobachter kann solche Beimischung lehrhaften Stoffes ein verdienstliches Werk zu sein scheinen. Wer aber unbefangenen Sinnes solche Bücher aufschlägt und neben einer Fabel vom Wolfe eine genaue Beschreibung seines Baues, all seiner Merkmale, seiner Lebensweise, die übrigen zu seiner Verwandtschaft gehörigen Tiere ausgebreitet findet, der wird die Unvereinbarkeit beider Stimmungen schon an dem einen Beispiele inne werden und wieviel mehr noch, wenn nun über die Säugetiere überhaupt oder über die Waldbäume, Familien- und Gattungskennzeichen, ihr Wachstum, ihre Verwendung u. s. w., bald dürre Aufzählungen, bald nüchterne Belehrungen sich anschliessen! Das Kind wird und muss diese lehrhaften Bestandteile als Hemmungen und Störungen seiner Hingebung ansehen. Jedes gesunde Kind überschlägt solche Stoffe in dieser Umgebung als langweilige, während es, der Naturbeschreibung, oder der Geographie, oder der Physik in stetiger Vertiefung hingegeben, vielleicht diese Sammlung des Angeschauten, Erfahrenen als eine willkommene Hilfe ansieht. Kurz gesagt: wollen wir unbefangenes, freies, ungetrübtes Interesse, so müssen wir vor allem dafür sorgen, dass jeder Art von Vertiefung ihr Recht werde. Das heisst aber hier: auch der Raum soll ein abgesonderter, das sinnliche Hilfsmittel wie die Vertiefung selbst soll ein besonderes, in sich zusammenhängendes sein.

Es wäre möglich, wenn schon beklagenswert, dass es nicht wenig Naturen in der Lehrerwelt giebt, welche diese unsere

Mahnung zur Schonung der natürlichen Empfänglichkeit des Kindes zwar für begründet, aber im Drange der gezogenen Schulverhältnisse für untergeordnet erklären möchten. Wir kommen auf dieses unwürdige Aufgeben höherer Anforderungen weiter unten zurück. Wir wenden uns jetzt zu einer zweiten, auch dem pädagogisch wenig gebildeten Verstande begreiflichen Gegenbemerkung. Wir behaupten: wenn Pestalozzi überhaupt nicht ganz umsonst in diese sublunarische Welt von der Vorsehung gesendet worden ist, so muss der Satz jetzt Gemeingut aller Gebildeten sein: was dein Kind sehen kann, das soll es sich nicht vorsagen lassen, weder durch seinen Nachbar, noch durch sein Buch Somit ist jedenfalls die Belehrung über alles, was dem Lebens- und Erfahrungskreise des Kindes angehört, aus dem Lesebuche ausgeschlossen, und es erscheint wahrhaft lächerlich, richtiger gesagt, empörend, wenn von dem Kinde vollständige Lehrbeschreibungen über Schaf und Ochs, Butterblume und Schnecke den Mitschülern vorgelesen werden müssen. (Solche Beschreibungen finden sich in manchen Lehrbüchern mehr als 100!) Soll aber der Lehrer an Bildern, wie z. B. den oftmals beigefügten, selbst im besten Falle schon ihrer Kleinheit wegen nicht ausreichenden Holzschnitten, gleichsam die Richtigkeit des Gelesenen nachweisen oder durch die Kinder nachweisen lassen, so ist das eine Erniedrigung des Lehrers, welcher sich höher fühlen soll, als ein blosser Dolmetscher für so wohlfeile Buchweisheit. Es ist geradezu unbegreiflich, wie eine rechte Lehrernatur es aushalten soll, am Faden des Haesters'schen Buches für Mittelklassen 70 Bäume und Pflanzen nach dieser geistlosen Manier durchzunehmen! Dazu kommt noch ein Drittes. Wir behaupten, gestützt auf Erfahrung und Wissenschaft: das Ablesen von fertigen Beschreibungen oder von Aufzählungen der sogenannten wesentlichen Merkmale ist eine Anleitung zu der Trägheit, welche schon im Kinde nur zu bald sich einstellt, deren Bekämpfung gerade eine Hauptaufgabe für die Unterrichtskunst ist. Ist es nun nicht geradezu sündlich zu nennen, dass man durch Einführung solcher Bücher die Schule so zu sagen zwingt, die natürliche Empfänglichkeit und Beobachtungslust der Jugend planmässig zu ersticken, der geistigen Trägheit zu dienen

und an die Stelle einer durch eigene Beobachtung und Kraft gewonnenen Erkenntnis ein blosses Scheinwissen zu setzen? —

Eine andere, wenngleich nahe verwandte Lage ist die des Lehrers den geschichtlichen Stoffen gegenüber. Wie kann man dem Lehrer zumuten, Bilder von Personen und Ereignissen den Schülern durch Lesen statt durch die mündliche Rede vorzuführen und etwa der lebendigen Rede nur einige Ausfüllungen zu überlassen! Wir behaupten auch hier: Was der Schüler der Volksschule aus der Geschichte der Menschheit erfahren soll, das soll er auch nur durch lebendige Tradition und nicht durch Schrift, das heisst durch das Lesebuch, erfahren.

Sind unsere Prinzipien und die aus ihnen hervorgegangenen Anforderungen richtig — und wir sind bereit, hier jedermann Rede zu stehen —, so muss auf das allerentschiedenste die Umkehr der Methode, d. h. die Rückkehr zu dem gewaltsam unterbrochenen Fortschritt beantragt werden.

Die üblichen Reden von Kürze der Zeit, Unzulänglichkeit der Mittel für die Volksschule und was sonst von den Kindern der Welt vorgebracht werden mag, das sind unzulässige Momente: Unpädagogisches darf eben nie und nimmer zugelassen werden! Ja, es ist der Anfang der Weisheit für jedes Schulregiment, nicht etwa allzu dienstfertig zur Verkümmerung des Schulideals herbeizueilen und wohl gar diese Verkümmerung als ein gottgefälliges Werk zu bezeichnen, sondern im Gegenteil dem Kaiser zu geben, was des Kaisers ist und der armen Volkschuljugend, was ihr von Gottes und Rechts wegen gehört: Erkenntnis der Wahrheit!

Wir sind auf einen Einwand gefasst. Unter Erkenntnis der Wahrheit versteht man in vielen einflussreichen Kreisen religiöse Kenntnisse, oft in gar schroffer exklusiver Fassung. Die dieser Partei dienenden, mit diesem Strome schwimmenden Pädagogen und Schulräte sind selbstverständlich auch für das Lesebuch Vertreter der Ansicht, dass etwas mehr oder weniger Unwissenheit, Unselbständigkeit, Unklarheit in allen weltlichen Dingen eben nicht viel zu bedeuten habe (wie denn demgemäss das Haesters'sche Lesebuch noch 1869 meldet, dass der Morse'sche Telegraph in Amerika, der Wheatston'sche Zeigertelegraph dagegen in Deutsch-

land verbreitet sei!), dass dagegen das Lesebuch so oft nur irgend möglich auf spezifisch religiöse Dinge sich richten müsse.

Wir sind auch hier ganz entschieden entgegengesetzter Meinung. Wir behaupten, das sicherste Mittel, um unseren Kindern die religiöse Lebensbetrachtung überhaupt langweilig, ja geradezu abstossend zu machen, ist eben dieses, dass man, wie Jean Paul sagen würde, immer im Priesterrocke ihnen nachläuft und womöglich an jedem Orte eine Kanzel aufbaut. Aus der Tiefe dieses Gefühls erklärt ein Mann, an dessen Religiosität niemand zweifelt, Claus Harms, in der Fortsetzung der früher angeführten Stelle das eine der ihm bekannt gewordenen Lesebücher für „zu christlich"; in Übereinstimmung mit unserem Prinzip forderte Schleiermacher, dass das Lesebuch mehr dem „ausgleichenden religiösen Prinzip dienen solle", ja, wir können auch in dem taktvollen Akte des württembergischen Schulregiments, mit welchem dasselbe, um den schroffen Konfessionalismus fern zu halten, die Abfassung der Lesebücher für die lateinischen Schulen selbst in die Hand nahm, eine Anerkennung des Prinzips wiederfinden.

Und so dürfen wir denn *mutatis mutandis* das gleiche Veto gegen die Aufnahme eines forcierten Patriotismus in das Lesebuch aussprechen. Wir sehen hier ab von odiösen einzelnen, leider keineswegs seltenen grellen Geschichten und Liedern aus dem ehemaligen Welfenreiche, aus den alten und neuen preussischen Provinzen: uns kommt es nur auf das allgemeine Prinzip an. Wir behaupten auch hier: alles Gewaltsame und Forcierte, alles Übertriebene wird von der Jugend, auch derjenigen der Volksschule, verschmäht und als unverdauter Stoff wieder ausgeschieden. Nirgends wird der Spruch des Dichters so sehr zur Wahrheit als bei der frischen unverdorbenen Jugend, wenn man die höchsten Stimmungen der Religiosität, der Moralität, des Patriotismus ihr aufzudrängen versucht. Die Jugend „merkt die Absicht und sie wird verstimmt!"

Anmerkung.

Wir sagten oben, es liege im Wesen des banausischen Lesebuches, dass dasselbe die Jugend geradezu gegen Religion und Moral erkälte, überhaupt mehr herabziehend als veredelnd wirke.

Für dieses harte, aber wohl begründete Urteil geben wir statt vieler nur drei Belege.

I. In Haesters' Lesebuch für Mittelklassen mussten, laut Titelblatt, bisher 237 000, in Buchstaben zweihundert und sieben und dreissig Tausend Kinder nachstehendes religiöse Milchlied lesen (S. 42).

1. Vater, deine Gabe ist dies Milchgetränk,
   Mild und freundlich labe, Gott, uns dein Geschenk!
2. Rein in reiner Schale glänzt die Milch wie Schnee,
   Dort im Blumenthale grünte sie als Klee. (!)
3. Väterlich und weise schufest, Gott, sie du,
   Zu der Unschuld Speise, giebst uns Brod dazu.
4. Milch macht frisch Geblüte, ist der Unschuld Trank,
   Macht ein frisch Gemüte, Schöpfer, habe Dank!
5. Dass sie uns nie fehle, gieb du, guter Gott!
   Rein bleib' unsre Seele, und die Wange rot.

II. Was mögen die 142 000 Volksschüler, welche das Haesters'sche Lesebuch für Oberklassen in den Händen hatten, wohl von der Moral aufgenommen haben, welche das materiell wie formell mittelmässige Forellenlied von W. Müller der Jugend vorhält?

1. In der hellen Felsenquelle
   Schwimmt die muntere Forelle;
   Und im wilden Übermut
   Guckt sie aus der kühlen Flut,
   Sucht, gelockt von lichten Scheinen,
   Nach den weissen Kieselsteinen,
   Die das seichte Bächlein kaum
   Überspritzt mit Staub von Schaum.

2. Sieh doch, sieh, wie kann sie hüpfen
   Und so unverlegen schlüpfen
   Durch den höchsten Klippensteg,
   Grad als wäre das ihr Weg!
   Und schon will sie nicht mehr eilen,
   Will ein wenig sich verweilen
   Zu erproben, wie es thut,
   Sich zu sonnen aus der Flut. (!)

3. Über einem blanken Steine
Wälzt sie sich im Sonnenscheine,
Und die Strahlen kitzeln sie
In der Haut, sie weiss nicht wie.
Weiss in wühligem Behagen (?)
Nicht, ob sie es soll ertragen
Oder von der fremden Glut
Retten sich in ihre Flut.

4. Kleine, muntere Forelle,
Weile noch an dieser Stelle
Und sei meine Lehrerin: (!)
Lehre mich den leichten Sinn,
Über Klippen weg zu hüpfen,
Durch des Lebens Drang zu schlüpfen, (!)
Und zu geh'n, ob's kühlt, ob's brennt,
Frisch in jedes Element.

III. Die patriotische Phantasie unserer hochgepriesenen Lesebücher ist um kein Haar besser. Man höre aus dem Liede auf General Steinmetz (Haesters, III S. 260).

Vers 4. Unser Kronprinz hat gegeisselt
Und der Steinmetz scharf gemeisselt
In Fraktur den Namen ein.

Vers 6. All' ihr tapfern Kameraden
Lasst uns mit dem Steimetz thaten (!)
Und dem Feinde sprechen Hohn!
Dann haun wir als Steinemetzen,
Wenn das Reich erst geht in Fetzen,
Deutschen Landes heil'gen Dom!
Sic!

Für unsere Schlussbetrachtung giebt es kaum eine andere Frage als die: wenn die Sprachlehre und die „gemeinnützigen Kenntnisse", wenn die moralischen Geschichten und die spezifisch patriotischen Demonstrationen in gereimter und ungereimter Prosa gleichsam aus dem Gebiete des Lesebuchs ausgewiesen sind, was findet denn nun eigentlich Eingang?

Wir haben bereits früher die Stellung des Lesebuchs auf den Begriff eines veredelnden Umganges bezogen, wir haben mit diesem Bilde dem Lesebuch die Pflege aller idealen Interessen als

Hauptaufgabe zugewiesen. Wir haben auch die Berechtigung dieser Anforderung aufgezeigt, indem wir die Litteratur als eine unentbehrliche Ergänzung der übrigen Erziehung hinstellten. Ist die Litteratur eine solche Ergänzung, dann hat dieselbe auch Teil an dem Gesamtzweck aller Erziehung, und dieser ist eben der oben genannte.

So erhebt sich also für die tiefer gehende Erörterung die weitere Frage: welches sind denn die idealen Interessen, denen das Lesebuch genügen soll? — Die wissenschaftliche Pädagogik kennt zwei Hauptabteilungen von Interessen, die der Erkenntnis und die der Teilnahme: wenn sie gleichmässig in dem Kinde gediehen sind, wenn, bildlich zu reden, Kopf und Herz, beide gleichmässig gesund sind, dann ist die Erziehung gelungen, und so lange noch nach der einen oder anderen Seite weitverbreitete Mängel in grossem Massstabe vorkommen, ist der ganze Apparat der Volksschulbildung nichts oder nur wenig wert.

In die oft gehörten Klagen, dass der gemeine Mann, der Landmann wie der Bürger, für unegoistische, edlere Ziele in der Regel nicht zu gewinnen sei, hörten wir oft genug geistliche wie weltliche Würdenträger laut und zuversichtlich einstimmen: um Veränderung der bisherigen Unterrichtsmittel, gleichsam um Veränderung der bisherigen geistigen Diät sahen wir niemanden sich ernstlich bemühen. Eins von den unverantwortlich unterschätzten Mitteln der Belebung, Erhebung und Stärkung ist das Lesebuch! Wie in aller Welt konnte ein Schulregiment, welches ernstlich das Beste anstrebte, so verblendet sein, eine so hohe Aufgabe in die ungeschickten Hände ungebildeter Menschen zu legen?

Es gilt, denjenigen Anregungen für Kopf und Herz, welche das Kind durch den übrigen Unterricht und das Leben erhalten hat, Nachklang und Halt, Reinigung und Ergänzung durch die Lektüre zu verschaffen, das heisst also im einzelnen: für die Beobachtung, wie für das reflektierende Nachdenken, für die Vertiefung in das Schöne und Gute in Natur und Menschenwelt, für die unegoistische Hingabe an den Nächsten und an Gemeinde und Vaterland, für die religiöse Lebensstimmung gerade diejenige Hilfe zu schaffen, ohne welche alle jene Anregungen

nicht Wurzel fassen. Und wenn nun hierzu eine, ich möchte sagen, seelsorgerische Erwägung dessen, was zur Veredlung des Gemüts wohl in erster, zweiter, dritter Reihe Bedürfnis sei, treten wird, da kann es nicht zweifelhaft sein, dass der Darstellung menschlicher Verhältnisse und Zustände der überwiegend grösste Raum eingeräumt werden muss. Ist nicht Teilnahme an allem, was Mensch heisst, der Quell der Liebe, die nicht das Ihre sucht, der Liebe, welche allen Gesetzes Erfüllung ist? Und droht nicht diesem Himmelsquell auch schon in den Kinderjahren täglich und stündlich Gefahr, welche keineswegs bloss durch Glaubens- und Sittenlehre und Unterweisung in biblischer Geschichte gebannt werden kann, welche nur in dem Masse geringer wird, als der heranreifende Mensch den Umgang mit den Edlen seines Geschlechts kennen, lieben und suchen gelernt hat und von ihnen in eine menschenwürdige Stimmung für alle menschlichen Zustände mit kaum merklicher Gewalt hineingezogen worden ist?

Nicht die Kenntnis also der einschlagenden Materien aus der Natur- und Menschenwelt wird die Aufgabe des Lesebuchs, sondern die aus der anderswoher gewonnenen Kenntnis herauswachsende Stimmung. Diese zu wecken und zu pflegen, und mit ihr die Liebe zu der höheren, unegoistischen Weltbetrachtung, und den freudigen Mut, der, einmal eingetaucht in das reine Element, in demselben sich am liebsten bewegt: darin sieht das Lesebuch gerade wie der klassische Unterricht auf höheren Anstalten sein grosses Ziel.

O, es ist ein Grosses um eine solche Jugendliebe, um eine solche erste Liebe zu den Gestalten einer idealen Welt! Ein christliches Wohlwollen wird die Gegenstände einer solchen Liebe nicht auf eine möglichst geringe Zahl reduzieren wollen, wird auch dem ärmsten Kinde des geplagten Fabrikarbeiters gerne die Freude bereiten, wenigstens in der kurzen Jugendzeit eine Ahnung davon bekommen zu haben, dass „diese Erde schön genug sei, den Himmel zu erwarten". In diesem Sinne nannte Herbart ästhetische (wir würden jetzt sagen ideale) Darstellung der Welt das Hauptgeschäft der Erziehung. Seine Beweise sind unumstösslich.

Darum verwehren wir den sogenannten Realien keineswegs den Zutritt, aber wir stellen sie in den Dienst der Humanitäts-

idee: nur diejenige Darstellung geographischer, geschichtlicher, naturhistorischer Materien ist für unser Lesebuch brauchbar, in welcher irgend eine Seite idealer Lebensauffassung sich spiegelt, aus welcher dem lesenden Schüler eine gemütliche Bewegung der Teilnahme und der Liebe, des Mutes und der Thatenlust, der Demut und Hingebung, der Bewunderung und Erhebung oder des Tadels und gerechten Zornes zurück bleibt. Darum bedürfen wir durchaus der klassischen, künstlerischen Hand für den Stoff unseres Volksschullesebuches; darum rufen wir so gern und so oft gerade den Dichter herein, dass er „preise das Höchste, das Beste", dass er „wecke der dunkeln Gefühle Gewalt", darum belegen wir mit Acht und Bann alle die geist- und herzlosen Lesebuchfabrikanten, Böoten und Bänkelsänger, welche unter dem Schutze eines tugendhaften Schulregiments die Lebensluft der Kinder unseres Volkes verpesten! —

Wir sind am Ende unserer Betrachtungen angelangt. Wohl wissen wir, dass noch viele Fragen unerledigt sind, so vor allem die nach den Gesichtspunkten für die stufenweise Anordnung der Materien: aber wir begnügen uns für jetzt damit, den Standpunkt bezeichnet zu haben, welcher nach unserer Pädagogik der allein berechtigte ist. Wir vertreten auch für das Lesebuch der Volksschule im Gegensatz zu dem herrschenden banausischen Realismus den nationalen Humanismus.

In diesem Sinne dürfen wir schliesslich, das Lesebuch personifizierend, demselben geradezu eine Mission erteilen und alles frühere zusammenfassend, also sprechen:

„Gehe du hin, du deutsches Lesebuch, zu der Jugend unseres Volkes auch in das kleinste ärmlichste Dörfchen. Erscheine allen den Kindern nicht als ein Dienstmann und Packträger, welcher allerlei nützliche Waren vom Markte des Lebens herbeiträgt; nicht als ein Cicerone und Ausrufer, welcher eine Sammlung naturhistorischer, geographischer, historischer, bürgerlicher Denkwürdigkeiten nach Titeln und Merkmalen reihenweis durchnimmt; nicht als Fastenprediger und Vorbeter, welcher das Heilige in falschem Gesetzeseifer in den Kreis des Gewöhnlichen herabzieht und nur Lippendienst lehren kann, sondern als freundlicher Genius, als der Genius unseres deutschen Volkes in allen den edlen

Gestalten, welche derselbe angenommen hat! Tritt in die Kinderkreise bald als der Forscher, welcher, mit klarer Rede Kleines und Grosses aufzeigend, den Durst nach tieferer Erkenntnis weckt: bald als Wanderer, welcher über Land und Leute in einzelnen charakteristischen Zügen Kunde giebt, dass für die Kinder alle das eigene Vaterland wie die Erde zum grossen Vaterhause wird, in welchem jeder immer heimischer zu werden verlangt: bald als Dichter und Künstler, welcher den Kleinen erst die befreundete Tierwelt, dann den Heranreifenden die Heroen aus dem Kindesalter der Menschheit, mehr und mehr Helden und Heldinnen aus allen Zeiten in edlen Gestalten vorführt, welcher in das trotzige und verzagte, in das hoffende und ringende, in das trauernde und jubelnde, in das unterliegende und siegende Menschenherz jeden hineinschauen lässt, der seinen Worten lauscht, welcher in seinen Dichtungen und Liedern ein köstliches Besitztum für das Gedächtnis der ganzen Nation schon in dem Kreise der Kinder niederlegt!" —

So gross und erhaben ist die Mission des Lesebuches für die Schule des deutschen Volkes.

(Allg. Schlztg. 1870, Nr. 12—18.)

Die Jugendlektüre

im Lichte der philosophischen Pädagogik.

Die Alten hatten ein Wort sprichwörtlicher Weisheit: „Sage mir, mit wem du umgehst, und ich will dir sagen, wer du bist". — Das Wort gilt noch heute; warum sollte es auch nicht, da der eigentliche, d. h. der freundschaftliche Umgang, welcher allein hier gemeint ist, ein Gegenstand der freien Wahl ist, einer Wahl, welche auf der Übereinstimmung des eigenen Innern mit demjenigen einer anderen Persönlichkeit beruht?

Eben darum gilt das Wort auch von der Jugendlektüre. Sage mir, was dein Knabe nicht heute oder irgend einmal in der Anregung des Augenblickes, sondern dauernd und vorzugsweise gern liest, und ich will dir sagen, wer er ist, welches die Hauptsaiten in seinem Innern sind, diejenigen, welche den Grundton seiner Lebensstimmung, seiner Lebenspläne, seines Charakters einst

angeben werden. Wie sollte es auch anders sein? Jede Äusserung einer freien Wahl des Knaben ist, selbst wenn dieselbe geringfügige Gegenstände betrifft, für unseren Blick in sein Inneres wichtiger, als hundert Gewohnheiten oder pflichtmässige Handlungen. Wer seine Schüler nur bei der Arbeit und innerhalb der Fesseln der Schule beobachten kann, der erhält nur ein oberflächliches, jedenfalls ein ganz unvollständiges und darum unrichtiges Bild. Daher weiss auch der echte Lehrer und Erzieher das Spiel pädagogisch zu verwerten und verweilt gern in Kinderstube und auf dem Spielplatze, nimmt teil an kleinen und grossen Wanderfahrten. Es ist hier nicht der Ort, diese Gedanken auszuführen, um so weniger, als wir das bereits früher an anderem Orte [1]) gethan haben. Wohl aber lässt sich von hier aus mit einem einzigen Worte die ganz ausserordentliche Bedeutung der Jugendlektüre für jedes unserer Kinder ableiten, bezeichnen und begreifen. Lektüre ist Umgang und macht bis zu einem gewissen Grade alle die heilsamen wie die verderblichen Einflüsse des Umganges geltend. Wie dieselbe Exponent des geistigen und sittlichen Zustandes der jungen Leser ist, so wird dieselbe zum erhebenden oder herabziehenden Faktor bei der Fortentwickelung. Hiermit ist zugleich das ernste und gewissenhafte Nachdenken über die Jugendlektüre aufgerufen und unser Versuch einer Beleuchtung des hochwichtigen Gegenstandes hinlänglich motiviert.

Den Anfang unserer Betrachtung macht selbstverständlich die Frage, in welche Gegend des grossen pädagogischen Gedanken-Gebäudes die Erörterung unseres Problems gehöre: die Aufzeigung des wissenschaftlichen Ortes ist ein unabweisbares Bedürfnis für einen jeden, der, die bequemen Wege der Trivialpädagogik verschmähend, sich nicht damit begnügen will, eine unbestimmte Anzahl von sogenannten Erfahrungssätzen an einander zu reihen und ins Gewand von Imperativen zu stecken. Wo die Ableitung und Nachweisung der Gültigkeit und inneren Notwendigkeit fehlt, da ist die imperativische Form solcher Trivialsätze nichts als ein

[1]) Stoy, Hauspädagogik, Leipzig 1855, in der Betrachtung: „Das Paradies der Menschheit", S. 71 ff. und „Kinderbilder", S. 107 ff.

geborgtes Gewand, welches gegen Widerspruch und Zweifel keinen Schutz gewährt und darum auch für die Praxis als wertlos sich erweisen muss.

Nach dem wissenschaftlichen Akte für die vorliegende Untersuchung brauchen wir nicht lange umzuschauen. Jugendlektüre ist eine Art Unterricht, und zwar, da dieselbe nicht einem äusseren Zwecke dienen soll, erziehender Unterricht. Zu den ihm und dem allgemeinen Schulunterrichte gemeinsamen Merkmalen kommt aber als besonderes die Beziehung auf Erholung. Wir sind somit genötigt und berechtigt, Jugendlektüre als ein Element des erziehenden Unterrichtes in Gestalt einer Erholung hinzustellen. Hiermit ist zugleich der Weg für die weitere Untersuchung gewonnen. Wir brauchen uns nur auf die Bestimmung des erziehenden Unterrichtes zu besinnen, um sofort die Aufgabe einer pädagogisch normalen Jugendlektüre zu finden.

Der Kundige hat eingesehen, dass es der Zustand des unegoistischen, edlen Interesses ist, durch dessen Pflanzung und Pflege der Unterricht zu einer reinigenden und emporziehenden Macht wird. Die Trivialpädagogik weiss nur von der unmittelbaren Erziehung in der Schule zu reden, wo es sich um die Schule als Erziehungsanstalt handelt, also von den Mahnungen, Gewöhnungen und Strafen, welche der Persönlichkeit des Lehrers verdankt werden: auf diesem niederen Standpunkte pädagogischer Bildung kennt man das Interesse auch nur in seiner untersten Stufe als Aufmerksamkeit, vermengt dasselbe wohl auch mit der Unruhe der Neugierde, welche eben, weil sie Begierde ist, nur missbräuchlich für Interesse gilt. Interesse ist ruhige Hingebung, welche an ihrem Gegenstande haftet, ihn begleitet, mit ihm gleichsam in Wechselwirkung und Verkehr des Gebens und Empfangens tritt; ist derjenige Gemütszustand, welcher das künftige Wollen in sich schliesst wie der Keim die Pflanze, und in gleicher Weise das Wollen aus sich hervorwachsen lässt. Höhere Interessen begründen und erzeugen höhere Gesinnung.

So dient also auch die Jugendlektüre dieser hohen Aufgabe, wenn aus ihr die höheren Interessen — wir kennen deren sechs Hauptarten — entweder einzeln oder mehrere gleichzeitig gepflanzt und genährt werden. Es gilt also, wenn wir am Faden der

Begriffe unsere Betrachtung fortlaufen lassen, Sinn für Beobachtung und für Erweiterung der Kenntnis, Freude an sinniger Überlegung und Nachforschung, am Schönen in Natur und Kunst, am Würdigen und Edlen im Leben und der Dichtung, ebenso aber auch Empfänglichkeit für Teilnahme an fremder Freude oder Trauer, an kleinen Gemeinschaften der Umgebung wie an der grossen des Vaterlandes, endlich fromme Auffassung der Welt und des Lebens als die Grundstimmung der jugendlichen Gemüter zu erzeugen. Ja, die Jugendlektüre soll das, sie vermag das. Wer hätte nicht die Zauberkraft der homerischen Geschichten, des Robinson, der Nordpolfahrt von Kane, der Biographie von James Watt oder Stephenson, der Lebensbilder von Dürer, Raffael, Mozart an jugendlichen Lesern wahrgenommen, wer wüsste nicht, wie im Anschauen einer Johanna Sebus oder Elisabeth Fry u. a. auch das Herz erweitert und erwärmt wurde durch diese Schilderungen fremder Not und die Beispiele der helfenden Liebe, wer hätte nicht erfahren, wie die sich selbst vergessende Hingebung an ein grosses Ganze, durch bürgerliche Heldengestalten wie Nettelbeck oder patriotische Grossthaten aus der Zeit Blüchers hervorgerufen, zu einer das ganze Innere durchdringenden Macht gesteigert wurde, wie endlich auch Bilder echter Frömmigkeit in Demut und Mut, in Glaubenstreue und Gottvertrauen innige Teilnahme erzeugten, und dem künftigen Entschlusse zur Nachfolge den Boden bereiteten?

Steht der Betrachter nun hier einen Augenblick still, so muss vor allem durch Aufzeigung der verschiedenen Richtungen, nach denen die Jugendlektüre als Erziehungsfaktor auftreten kann, ihre hohe Bedeutung noch deutlicher, gleichsam durchsichtiger geworden sein. Selbstverständlich ergiebt sich aus dieser Erkenntnis sofort die Mahnung, die bereitliegenden Massstäbe der Beurteilung gewissenhaft anzuwenden. Welches sind diese Massstäbe und Gesichtspunkte? Vor allem erhellt, dass die oberste Frage darauf gerichtet sein werde, ob ein vorliegendes litterarisches Produkt wirklich im stande sei, eins von den genannten sechs Interessen in Gang zu bringen, nicht nur nicht gleichgültig zu lassen, oder oberflächlich anzulocken, durch den Reiz der Neuheit oder frappante in die Augen fallende Merkmale flüchtig aufzuregen, sondern eine

tiefere Bewegung im Innern des jugendlichen Lesers, ein Herbeiströmen von Gedankenreihen, das wesentliche Moment beim Wachstume des Interesses, zu veranlassen. Langweiligkeit ist eine von den Todsünden des Unterrichtes, ebenso aber auch der Jugendlektüre. Näheres Eingehen auf die genannte Hauptforderung führt auf die Frage nach der Hauptbedingung des Interesses, diese liegt offenbar in der Verständlichkeit des Inhaltes für den betreffenden Altersstandpunkt. Hier liegt die Möglichkeit schwerer Fehler vor. Ein grosser Teil unserer Jugendlektüre enthält unverdaulichen Stoff, Abstraktionen, Reflexionen, Angaben unkindlicher Gefühle und Stimmungen, lediglich darum, weil die Verfasser, für die hohe Aufgabe selbst nicht reif, die Lösung derselben sich als viel zu leicht vorstellten. Nur wer selber mit sinnigem Ohre der Sprache der Jugend lauschen lernte, vermag mit seinem Worte in ihr Inneres zu dringen.

Nunmehr gilt es, zweitens sich auf das spezifische Merkmal der Jugendlektüre zu besinnen. Wir nannten dieselbe erziehenden Unterricht in Gestalt der Erholung. Es ziemt sich, auch dieser Forderung Rechnung zu tragen. Das genannte Merkmal ist ein so allgemein zugestandenes, dass man sich wundern muss, wie so mancher Jugendschriftsteller dasselbe vergessen kann. Oder ist es nicht Mangel an pädagogischer Bildung, wenn der Schriftsteller bei Erzählung und Beschreibung in den Lehrton und die strenge Schulsprache, bei Darbietung religiöser Bilder in den Predigtton verfällt? Die bekannte Wirkung ist nur zu begreiflich. Wie von jeher in Campe's Robinson die lehrhaften Gespräche überschlagen wurden, so üben schulmässige, einzig und allein auf Einprägung hinarbeitende Darstellungen eine lähmende, gehäufte erbauliche Wendungen und Ansprachen gleichsam wegen ihrer Gewaltsamkeit und Aufdringlichkeit eine abstossende Wirkung aus. Wir kennen auch aus den Darstellungen auf religiösem Grunde so manches Beispiel anderer Art, so z. B. ein älteres, das Leben von Paul Rabaut, dem letzten Prediger der Wüste, von Niese, und ein neueres, das kleine und unscheinbare, aber äusserst anmutige und anziehende, echt pädagogische Büchlein „Aus der Familienchronik eines geistlichen Herrn“ von Emil Frommel (3. Aufl. 1878). An solchen Bildern lässt sich mit Leichtigkeit aufzeigen, wie gerade

der schlichte, naturgetreue Ton einer zwanglosen Erzählung eine unwiderstehliche Anziehungskraft auf unverdorbene Gemüter ausübt und ihnen die fromme Auffassung des Lebens lieb und wert macht.

Heiterkeit ist der Himmel, unter welchem alles gedeiht, und so soll auch unsere Jugend in der schulfreien Zeit mit heiterem Sinne den Worten ihrer Erzähler oder geistigen Wander- und Reisegenossen lauschen. — Wo Standpunkt, Anlage und Ton der Darstellung dieser Anforderung nicht entsprechen, da werden auch die künstlichen Hilfen, welche die Kunst der Ausstattung bieten kann, nicht helfen. Wo aber zu einer echten, das Interesse in Anspruch nehmenden, verständlichen und zwanglosen Darbietung würdige Beigaben von künstlerischer Hand sich anschliessen, wie z. B. in einer hervorragenden neueren Unternehmung dieser Art, in Lohmeyer's „Jugend- und Familien-Bibliothek", da giebt das Ganze einen guten Klang. —

(Allg. Schulztg. 1878, Nr. 51.)

Der Ultrarealismus in der Interpretation der deutschen Dichter.

Es ist ein naturgemässes Bedürfnis für den Freund unserer klassischen Litteratur, die geistigen Schöpfungen unserer Dichter mit ihren Lebensschicksalen in Beziehung zu setzen und so an innerem Verständnis zu gewinnen. Wer wollte die Berechtigung dieses Bedürfnisses verkennen? Unter allgemeinem Interesse sind so Fragen entstanden, deren Beantwortungen jetzt Gemeingut aller Gebildeten sind, die Fragen nach den historischen Unterlagen von Werther's Leiden, nach den in Tasso verborgenen Beziehungen auf Goethe's Persönlichkeit, nach den Gemütslagen, denen einzelne seiner anmutigsten Gedichte entsprossen sind u. a. m. Aber wie weit derartige Nachforschungen auszudehnen seien, ausgedehnt werden dürfen, das ist nicht ohne weiteres klar: ja es hat den Anschein, als ob jede Grenzbestimmung unmöglich sein werde. Die Schwierigkeit scheint aber noch zu wachsen, wenn man sich auf pädagogischen Standpunkt stellt und die Frage aufwirft, wie viel von jenen — wir wollen sie realistische nennen —

Ergänzungen und Beiträgen für die Jugend, für den höheren Schulunterricht geboten, wie viel erlaubt sei?

Wir gedenken die Behandlung der deutschen National-Litteratur in der Schule später zum Gegenstande eingehender Betrachtung zu machen: die Sache verdient und bedarf dringend pädagogischer Erörterungen; für heute begnügen wir uns, zwei Sätze hinzustellen, denen wir die Anerkennung unserer Leser wünschen möchten.

Als oberster wohl begründeter Satz gilt uns die Forderung: die erste Einführung in die Welt der klassischen Richtung soll frei bleiben von allen realistischen Beziehungen, welche nicht für Auffassung und Verständnis des Inhalts selbst absolut unentbehrlich sind. Denn die Jugend soll vor allem an dem fertigen vollendeten Kunstwerke selbst sich erfreuen, die Schönheit des Ganzen, das Harmonische seiner Gliederung in sinniger Vertiefung erfassen lernen. Jede Beziehung auf die Sphären des gewöhnlichen Lebens, innerhalb derer das Werk entstanden, entkleidet gleichsam das Himmlische des überirdischen Glanzes, wirkt hier, auf dieser Stufe, herabziehend: der Hauptzweck einer Erhebung und Veredlung des jugendlichen Gemüts durch die idealen Gaben der Dichter wird also gefährdet, ja, vereitelt.

Zweiter Satz: Auch bei einer späteren Führung der herangereiften Schüler durch die Geschichte der deutschen Dichtung ist der sogenannte Realismus in die engsten Schranken einzuschliessen. Welche realistische Ergänzung berechtigt, bis zu welcher Grenze dieselbe pädagogisch erlaubt sei, darüber lässt die philosophische Pädagogik den Lehrer nicht in Zweifel. Aller Geschichtsunterricht nämlich und so auch der in Litteraturgeschichte, hat seinen pädagogischen Schwerpunkt in dem Gedanken, dass der Umgangskreis des Schülers erweitert, dass dieser letztere in dem Umgange mit edlen Personen selbst veredelt werden solle. Wie könnten, wie dürften also jene Angaben der realen Verhältnisse fehlen, innerhalb deren der Genius zu seinen Schöpfungen angeregt, durch welche diese selbst bestimmte Gestalt oder Färbung erhielten? So werden also z. B. Angaben über die Veranlassung, Entstehungsgeschichte einzelner Balladen oder des Liedes

an die Freude den Umgang mit unserem Schiller, dem allgemeinen Jugendfreunde, vertrauter machen; so wird die Hinweisung auf Goethe's Stimmung bei dem Tode des jungen Jerusalem, auf den treuen Lerse in Götz, auf die persönlichen Anschauungen, Berichte und Eindrücke im Elsass, auf welche der Dichter selbst die Züge in der Gestalt der Ottilie zurückführt, nicht wenig dazu beitragen, um den grossen Dolmetscher des Echt-Menschlichen immer mehr in die geistige Nähe des Schülers zu rücken. Zu erfahren, dass der Dichter der berühmten Elegie „in den Ruinen eines alten Bergschlosses" seine Phantasiebilder in den von der Abenddämmerung Schleier umhüllten wundervollen Heidelberger Schlossruinen erdacht, ja, erlebt habe, das wird dem lauschenden Schüler eine Freude, leicht auch ein Ruf zur Wanderung werden. Wie viele richteten schon ihren Wanderstab nach den stillen Stätten in Jena, wo Schiller den Wallenstein schuf, oder wo Goethe den Erlkönig dichtete, oder nach dem kleinen auf der Höhe des Thüringer Waldes gelegenen Raume, welchem das: „Über allen Wipfeln ist Ruh" einst anvertraut wurde? Erfuhren wir nicht erst neuerdings wieder die wunderbare Gewalt solcher Mitteilungen, als uns im Dezember v. J. die „Neue freie Presse" lebensvolle Bilder von Körner's Toni vor das geistige Auge stellte: glaubten wir doch nun noch inniger als früher die liebewarmen Ergüsse in dem Nachlass des Dichters zu erfassen, nachdem zu jenen ersten Berichten noch der bisher unbekannte Brief der Dichterbraut uns dargeboten wurde!

Dass solche Art von Realismus pädagogischen Wert habe und warum ihm dieser Wert zugesprochen werden müsse, bedarf nicht weiterer Beweise. Wenn aber ein allzu geschäftiger Eifer herbeieilt, um zu jeder Zeichnung des Genius das entsprechende Objekt aus der Alltagswelt aufzuspüren und herbeizutragen, so ruft unsere Ideal-Pädagogik ein *Procul, procul este profani!* ihm kategorisch zu.

„So, wie Ihr meint", werden wir sagen, „schafft ja der Genius nicht". Mag auch der Anlass zu seinen Schöpfungen in dem irdischen Grund und Boden liegen: sein Gedankenflug erhebt ihn über die Schranken der Wirklichkeit, über die Dinge wie über die

Verhältnisse, und auch in diesem Sinne liegt weit unter jedem echten Dichter, wie nach Goethe's schönem Worte unter unserem Schiller, das Gemeine.

Eben darum also macht der pädagogische Realismus in dem Grade der Steigerung und Anspannung, auf welche wir hindeuteten und von welcher wir im Folgenden ein Beispiel betrachten wollen, unseren jugendlichen Schülern den Dichter nicht verständlich, sondern sogar unverständlich. Er bringt ihnen den Genius, indem er ihn herabzieht, nicht in ihre Nähe. Der Dichter steht in seiner idealen Höhe dem Gemüte der heranreifenden Jugend wirklich näher als in der prosaischen Ebene des realen Lebens.

Die Enthüllungsfeier des Schillerdenkmals zu Berlin brachte in anmutigem Gewande ein Schriftchen des Herrn Provinzialschulrats Bormann unter dem Titel: „Das Mädchen aus der Fremde. Auch eine Enthüllung eines Schillerdenkmals" (Berlin, Wiegandt & Grieben kl. 4°. 44 S.). Das Schriftchen ist zwar nicht unmittelbar für die Schule bestimmt, steht aber gerade wie die anerkannten grösseren Kommentare von Götzinger, Hofmeister und Viehoff in so naher Beziehung zum Schulunterricht, dass jeder Lehrer, vor allem jeder Vertreter des deutschen Unterrichts zu einer Entscheidung für oder wider sich aufgefordert fühlen muss.

Das Schriftchen ist eine Probe des in unserer früheren Erörterung verurteilten Ultrarealismus. Eine nähere Betrachtung der Tendenz und der Argumentation wird das beweisen.

Herr Provinzialschulrat Bormann, durch seine Berufung in den Verwaltungsrat der deutschen Schillerstiftung anerkannt als warmer Freund Schiller's ebenso als besonderer Kenner der deutschen Dichtung durch seine Anthologie längst bekannt, beabsichtigt nichts geringeres, als nachzuweisen, dass Schiller's Mädchen aus der Fremde, das liebe, traute, gewissermassen zur Volksdichtung gewordene Kind der Schillerschen Muse, nichts sei, als eine Art buchhändlerischer Reklame, eine poetische Programm- und Inhaltsanzeige des „Musenalmanachs" dessen erster Jahrgang 1796 bei Michaelis in Mecklenburg-Strelitz erschien.

Mit Scharfsinn und gründlicher Beachtung der Schiller-Goethe-Litteratur verarbeitet nun unser Verfasser die einzelnen Glieder

des Schiller'schen Kunstwerkes und weist jedem seine bestimmte Stelle in den damaligen realen Verhältnissen mit einer Nüchternheit an, die nichts zu wünschen übrig lässt. So erscheint ihm also das „schöne und wunderbare Mädchen" als der Musenalmanach vom Jahre 1796, die Zeit, „wo die ersten Lerchen schwirrten" als die Zeit der Ostermesse, und der Ort des Verlages, Mecklenburg-Strelitz, ist dann selbstverständlich „das Thal der armen Hirten", denn „Mecklenburg-Strelitz liegt in einer Einsenkung und das ganze Land Mecklenburg hat noch heute — nach der zuverlässigen Angabe von Klöden, einer geographischen Auktorität — eine Bevölkerung, von welcher 71 Prozent Ackerbauende sind".

Die sachlichen Schwierigkeiten erheben sich jedenfalls vor den Augen des Lesers schon hier am Anfang; das Erzwungene der Deutung macht sich fühlbar, so dass selbst der Herr Verfasser, obschon seines endlichen Sieges gewiss, auf Seite 43 annimmt, man werde „mit nicht ganz widerspruchsloser Teilnahme" seiner Führung folgen.

Diejenigen unserer Leser, welche eine ausführliche Aufzeigung aller sich hier erhebenden sachlichen Schwierigkeiten suchen, verweisen wir an einen kundigen Führer: Herrn Dr. G. Gutzkow. Derselbe hat durch die Besprechung der Bormann'schen Enthüllungsschrift in der Beilage 327 zur allgemeinen Zeitung sich auch um die Schule ein Verdienst erworben. In knapper Zusammenfassung legt der geistvolle Verfasser von „allerlei Leistungen" zunächst die Hauptzüge des Bormann'schen Bildes in folgenden Sätzen vor: „Der Musenalmanach, sagt der Bormann'sche Schiller, ist am Orte seines Erscheinens selbst nicht geboren, ja, er enthält Beiträge, die anonym eingesandt wurden (man wusste nicht, woher sie kam); doch wie das Schicksal eben von Almanachen zu sein pflegt, auch dieser kam — und ging — (doch schnell war ihre Spur verloren, sobald das Mädchen Abschied nahm). Beseligend indessen war dieser Besuch doch geblieben, alle Herzen wurden bei der Lektüre weit, wenn auch die Erhabenheit manches Gedichtes es dem Publikum unverständlich machte (entfernte die Vertraulichkeit). Diese Almanachsmuse bringt „Blumen". d. h. Gedichte, sie bringt „Früchte", d. h. die Xenien, beide auf einer anderen Flur, in einem anderen Sonnenlichte, in einer

glücklicheren Natur gereift, in Griechenland, wo einst die „Xenien“ heimisch waren, wenn nicht Schiller an spanischen Pfeffer oder nur einfach an Honig dachte, der vielleicht in Mecklenburg-Strelitz nicht erzeugt wird (siehe Seite 36 der Enthüllungsschrift). Die flüchtige Almanachserscheinung teilte jedem eine derartige Gabe aus, an „Jung und Alt“. Und alle Subskribenten waren willkommen. (Willkommen waren alle Gäste.) Wollte sich aber etwa ein liebendes Paar mit dem Almanach beschenken, so erhielt dieses der Gaben beste und der Blumen allerschönste, diesmal beispielsweise für den Jahrgang 1797 die dem Almanach vorangedruckte Idylle Goethes: „Alexis und Dora“. —

Es folgt die Kritik. Und wie bald werden nun die Ahnungen der widerwilligen Teilnahme in Klarheit verwandelt! Mit logischen psychologischen, historischen und ästhetischen Gründen, mehrmals mit der Würze des Humors, sehen wir die einzelnen „Enthüllungen“ zurückgewiesen, ja, es wird, wie durch das scharfe Schwert des Geistes das Gewebe zerschnitten, mit welchem die Schöpfung Schiller's bis zur Unkenntlichkeit umschlossen war. Wir erhalten wieder, was wir bisher besassen und mit Recht zu besitzen glaubten, ein Bild der Poesie, des himmlischen Wesens, welches manchmal und namentlich zur Frühlingszeit in diesem irdischen Jammerthal unter den armen Menschenkindern erscheint.

Und diese Deutung, welcher wir auch schon bei Viehoff und Götzinger begegneten, soll uns niemand rauben! Wir nehmen die Enthüllung des Herrn Bormann als einen *lusus ingenii*, als ein geistreiches Spiel des Scharfsinns; in unseren Schulen aber gestatten wir ihr keinen Platz!

Fern bleibe überhaupt unserer heranreifenden Jugend in ihrem Umgange mit unseren klassischen Dichtern jener Ultrarealismus: wir weisen ihn ab gleich einer unerlaubten „Zudringlichkeit“. Es erfülle sich vielmehr an den Gemütern des Dichters Wort in seinem ganzen Umfange: „Beseligend war ihre Nähe und alle Herzen wurden weit, doch eine Würde, eine Höhe entfernte die Vertraulichkeit“. (Allg. Schulztg. 1872, No. 1 und 2).

Von der Heimatskunde.

Sendschreiben an die badischen Lehrer in Stadt- und Landschulen.

Es ist nicht bloss ein freundlicher Gruss an liebgewordene Lehrerkreise, wenn wir heute scheinbar ohne besondere Veranlassung gerade das oben verzeichnete Thema zur Erörterung vornehmen; es ist zugleich die Einlösung eines gegebenen Wortes, welches uns verpflichtet, einer bei dem badischen Lehrerstande Aufnahme wünschenden Preisaufgabe gleichsam das Geleit zu geben[1]). Es handelt sich um Abfassung eines methodischen Schulbuchs, und es gilt die der Abfassung selbst notwendiger Weise vorhergehenden Überlegungen aufzurufen, zu ergänzen, zu unterstützen. Nichts weiter beabsichtigen wir: um keinen Preis möchten wir unter einem anderen Bilde aufgefasst werden, als unter dem eines Freundes, welcher seine individuelle Überzeugung darlegt, begründet, empfiehlt, in der schliesslichen Entscheidung aber sich selbst dem freien Beschluss der mitberatenden Preisrichter unterwirft.

Wir sind gewohnt nach den in unsrer Encyklopädie festgestellten drei Grundbegriffen über jeden Unterrichtsgegenstand unser Nachdenken zu regeln und so untersuchen wir denn auch für die Heimatskunde erst die Aufgabe, dann das Material, endlich die Methode und Technik.

1. Die Aufgabe.

Es mag frommen, etwas weit auszuholen, um den Boden unserer Betrachtung vor allem von dem Unkraut der Vorurteile zu säubern: wir beginnen, nähere Bestimmungen uns vorbehaltend, mit der für die erste Verständigung ausreichenden Nominaldefinition des Begriffes Heimatskunde als einer planmässigen Unterweisung über die Heimat. Die Streitfragen, ob demgemäss Heimatskunde zum Anschauungsunterrichte zu rechnen oder als besonderer Lehrzweig anzusehen sei, weil ja nach dem Spruch einer neuen Weisheit Anschauungsunterricht kein Lehrgegenstand, sondern nur ein

[1]) Über die vom Verfasser gestellte Preisaufgabe: Heimatskunde für Heidelberg, Mannheim und Umgebung vergl. bad. Schulzeitung 1875, Nr. 5.

Prinzip des Unterrichts sei — diese müssigen Streitfragen lassen wir bei Seite liegen und erörtern das in dem Vorhandensein eines solchen Unterrichtes über die Heimat vorausgesetzte Bedürfnis. Ist denn wirklich — fragen wir — die Hilfe der Schule hier immer und unumgänglich notwendig? Wir bedenken uns keinen Augenblick, mit Entschiedenheit den Satz hinzustellen und zu vertreten, dass der geographische Unterricht, welcher nicht in den Ergebnissen einer ausführlichen Heimatskunde seine Hülfe suchen kann, auf einem Instrumente spiele, welchem die Saiten fehlen.

Wer wird die Lehre vom Periodenbau mit Schülern durchnehmen, welche die Glieder des einfachen Satzes nicht zu erkennen vermögen, wer Kurs- und Prozentrechnung lehren, wo die Elemente der sogenannten 4 Spezies nicht zu Gebote stehen, wer Flächenberechnung ohne geometrische und trigonometrische Vorkenntnisse, wer mag in einer fremden Sprache Vortrag halten, wenn dem Zuhörer nur einzelne Laute, Fragmente von Worten und Phrasen bekannt sind? Der geographische Unterricht, welcher der Heimatskunde entbehren zu können wähnt, verfährt nicht anders.

Die Sätze, gegen welche der Unterricht so verstösst, gehören geradezu in das ABC der Didaktik. Sie sagt nämlich: Aller Unterricht rechnet auf zwei höchst wichtige Vorgänge, auf den der Perzeption und den der Apperzeption. Der letztere ist ein sehr zusammengesetzter Vorgang und kann leicht ungenügender Weise verlaufen, wohl gar verkümmern. Derselbe ruht nämlich auf Reproduktionen aus dem Innern des Gedankenkreises, veranlasst durch die Perzeption, d. h. den sinnlichen Eindruck des Gehörten oder Gesehenen. Wie leicht kann's da geschehen, dass diese Reproduktionen nur mangelhaft eintreten, sie, die doch allein dem eben Vernommenen Aufnahme und Verständnis vermitteln und sichern, so z. B. das Wort der Muttersprache, wenn das fremde Jdiom, die Vorstellung der Gegenstände, wenn das bezeichnende Bild oder Wort zur Anschauung gelangt! Die meisten seiner abwesenden Gegenstände kann ja der Unterricht gar nicht *in natura* herbeischaffen, er gebraucht das Wort, d. h. das mit den Sachen verschmolzene Zeichen und rechnet darauf, dass wegen dieser Verschmelzung das Bild des Gegenstandes ver-

mittelst des Wortzeichens ins Bewusstsein sich werde rufen lassen. Wie nun aber, wenn das Wort solche Wirkung nicht ausübt, wenn in dem Schüler gar keine Reproduktion des Gegenstandes selbst, oder höchstens die von ähnlichen Worten eintritt? Dann empfängt der Schüler, der arme betrogene Schüler, die Schale statt des Kerns, Steine statt Brot! Solche Vorgänge stehen nicht etwa einzeln und als Ausnahme da: dieselben sind leider an Seminarien wie an Volksschulen, in Gymnasien wie in Realschulen von dem kundigen Auge leicht zu finden. Die Herrschaft des Verbalismus, denn so nannten wir schon früher den in Frage stehenden Krankheitszustand im Schulorganismus, ist eine unermesslich weitreichende: auch von den deutschen Lehrern und Schulaufsehern liegen viele in seinen Banden gefangen. Am verheerendsten wirkte bisher der böse feindselige Geist in der Religionsstunde, und in Familie und Gemeinde zeigen sich bereits die entsetzlichen Nachwirkungen. Aber wie sollte dieser Geist nicht auch in der geographischen Lehrstunde sein Wesen treiben, wo die Gefahr für den pädagogisch ungebildeten Lehrer so nahe liegt als irgendwo? Nur so ist der klägliche Bestand des geographischen Interesses und Wissens bei der grossen Mehrzahl der aus den Schulen Entlassenen zu begreifen.

Da berichtet das mündliche Wort oder der gedruckte Leitfaden von Bergen und Gebirgssystemen, von Flüssen und Flussgebieten und fügt vielfach genauere Bestimmungen über Ausdehnung und Richtung derselben bei; die Art des Vortrages, die Kunst der Darbietung und der Repetition bald grösserer, bald kleinerer Massen, bald in der gegebenen Reihenfolge, bald ausserhalb derselben, lässt oftmals wenig zu wünschen übrig — und dennoch kommen, sobald nur eine längere Unterbrechung Statt hatte, die Lücken im Wissen und was noch viel schlimmer ist, die unerhörtesten Verwechslungen vor: woher kam das? Laien werden vielleicht hier auf Nichtbenutzung oder ungenügende Verwendung des Globus und der Karte schliessen: Weit gefehlt! Solche Fälle von Unwissenheit und Verwirrung kommen in Fülle vor auch da, wo die Karte unausgesetzt den Vortrag und die Repetitionen begleitete: die Erinnerung an das Kartenbild gewährt

allerdings einige, aber nimmermehr ausreichende Hülfe. In der Regel wird ja auch dieses Kartenbild nur als ein grosses Quantum von Linien und Farben vorgestellt und wie sollte bei dem losen Zusammenhange unter den zahlreichen Punkten, Linien und Gestalten nicht ein Element das andere verdrängen, grössere oder kleinere Stücke des ganzen verschieben können?

Wo nicht den Worten und Linien und Farben eine stärkere immer bereitstehende Hülfe nahe ist, kann an das geographische Gedächtnis ein solcher Anspruch, dessen Grösse nur der Unkundige unterschätzen wird, nimmermehr gestellt werden. Diese Hülfe liegt einzig und allein in dem Phantasiebilde, welches dem geistigen Auge des Schülers vorschwebt: nur dieses ist im stande, alle die sonstigen Merkmale, auch die geometrischen und arithmetischen wie die historischen und politischen, physischen und physikalischen Angaben gleichsam zu tragen und so vor den zahlreichen Beeinträchtigungen, welche sonst jeder Memorierstoff zu fürchten hat, zu schützen. Diejenigen grösseren oder kleineren Strecken, welche unsere Schüler so mit dem geistigen Auge geschaut und durchwandert haben, die werden sie sicherlich nicht verwechseln, noch verzerren oder auslöschen lassen.

Aber wie gewinnen wir solche Regsamkeit der Phantasie bei einer grösseren Anzahl von Schülern und in solcher Lebendigkeit? Wo finden wir die rechten Anweisungen für die Erweckung und gymnastische Übung der Einbildungskraft? So wird nur fragen, wer noch in den Fesseln der alten personifizierenden Psychologie gefangen liegt.

Unsere Antwort ist bereits oben vorbereitet. Schaffen wir unsern Schülern eine möglichst reiche Fülle scharfer und deutlicher sinnlicher Anschauungen von räumlichen Verhältnissen und dem, was zu ihnen gehört; sorgen wir, dass diese individuellen Bilder ebensowohl sich zu Ganzen verknüpfen, als sie beweglich und bereit zu Reproduktionen sich erweisen, dann haben wir jene Elemente, aus denen dann bei der Beschreibung nicht vor Augen stehender, ferner Räume das Wort und die Zeichnung ein Phantasiebild entstehen macht. Das also sind die Apperzeptionen, von denen wir oben den Ausgang unserer Betrachtung nahmen, die Reproduktionen nämlich der den Worten und Zeichen ent-

sprechenden Bilder der Objekte, um welche es sich im geographischen Unterrichte von der ersten bis zur letzten Stunde handelt.

Diese unentbehrliche Ausstattung unsern Schülern zu geben, ehe sie noch in die eigentliche Geographie eintreten, das und nichts anderes ist die Hauptaufgabe der Heimatskunde. Heimatskunde ist der Vorhof der Geographie. Wer nicht auf dem rechten Wege durch diesen Vorhof in den Tempel zu gelangen sucht, der darf nie hoffen, den Zugang in denselben zu finden.

So energischen und weitreichenden Anforderungen entspricht nun die gegenwärtige Praxis keineswegs: ja dieselben werden in der pädagogischen Strömung der Zeit, welche von den Pestalozzischen Ideen und Schöpfungen so manche überflutet oder zerstört hat, wohl gar Widerstand finden. Und dieser Zeitrichtung kommt sogar ein auch von anderen Standpunkten aus, wie z. B. von Palmer[1]) geltend gemachtes Vorurteil zu Hilfe. Selbst Vertreter einer nicht bloss auf möglichst schnelle Einprägung von Lehrstoffen gerichteten Pädagogik werfen die Frage auf: warum man denn in besonderem heimatskundlichen Unterrichte mühsam und in langgedehnter Arbeit lehren wollte, was der Schüler ja ohnehin durch die tägliche Erfahrung und den Umgang lerne? Dieses weitverbreitete Vorurteil fordert dringend, dass wir gegen dasselbe Stellung nehmen.

Es lässt sich nicht leugnen, die Ansicht unserer Gegner hat etwas Bestechendes. Scheint doch die Heimat vor allem selbst Lehrerin zu sein und jeden absichtlichen Unterricht der Schule entbehrlich zu machen. Bezeichnen wir doch durch den Begriff der Heimat im Gegensatz zu dem der Fremde, die ganze Fülle derjenigen Objekte, in deren unmittelbarster Nähe wir, wie auch unsere Kinder, leben und handeln, mit denen wir wie durch vertrauten Umgang so bekannt sind, dass selbst kleine und unwesentliche Veränderungen an denselben unsrer Wahrnehmung nicht entgehen und unsre Erinnerung in Bewegung setzen. Die Wohnstube, wie die Schulstube, der Hausgarten, wie der Schul-

[1]) Evang. Pädagogik 3. Aufl., S. 622 „von der Schulstube aber, von dem Heimatsorte und den nächsten Dörfern, die jeder Schüler von Angesicht kennt, sollte man nicht lange geographisch reden." Vergl. S. 345 u. öfters.

garten, die Strassen der Stadt oder des Dorfes, Kirche und Kirchturm, Hecken und Wiesenplätze, kurz das meiste aus dem Kreise der nächsten und näheren Umgebung ist schon bei Beginn des Schullebens den kleinen Schülern bekannt und erfährt in dem ersten Schuljahre täglich Erweiterungen und Berichtigungen. Und was von den Räumen gilt, das scheint in noch höherem Grade von allem, was auf diesem gemeinsamen Schauplatze sich bewegt oder sich ereignet, gesagt werden zu müssen. Die Ereignisse in der Atmosphäre, Wind und Regen, Schnee und Gewitter, die Wunder der Jahreszeiten, die Welt der Blumen und Gewächse, der grossen und kleinen Tiere mit ihren Eigentümlichkeiten und ihrer verschiedenen Bedeutung für den Haushalt und das Leben überhaupt, senden nicht alle diese Ereignisse, Geschöpfe und Dinge ihre Bilder in die kindliche Seele ohne unsere schulmeisterliche Hilfe und in ewiger Wiederholung, so dass in diesem Besitze recht eigentlich das Sich-heimisch-fühlen wurzelt und die Sicherheit dieses Besitzes jeden andern überragt?

Die wissenschaftliche Pädagogik ist weit entfernt, diese Frage zu verneinen, kann gar nicht dahin sich verirren, den Wert dieses Besitzes zu unterschätzen. Aber sie ist auch ebensoweit davon entfernt, denselben zu überschätzen. Jene Bilder und Erfahrungen gleichen den auf fruchtbarem Boden in Feld und Wald angeflogenen, d. h. durch die Windströmungen zugeführten Samenkörnern und Keimen. Kein verständiger und gebildeter Beobachter wird die Bedeutung verkennen, welche diesem Vorgang in dem grossen Haushalte der Natur zukommt, aber wird er wohl der planmässigen und vollständigen Anpflanzung und Kulturarbeit in Wald und Feld überhoben zu sein glauben? Ohne Bild zu reden: Jene unabsichtlichen Erfahrungen und Kenntnisse von Boden und Natur der Heimat sind durchaus nicht ausreichend, noch von der rechten Beschaffenheit. Worauf wendet denn der sich selbst überlassene Mensch überhaupt und das Kind insbesondere seine Aufmerksamkeit in der umgebenden Welt? Zunächst auf das Frappante, dann auf das mit dem eignen Wohlbefinden Zusammenhängende, dann auf das der eigenen Individualität besonders Entsprechende, endlich auf das durch zufällige, oft höchst unwesentliche Umstände besonders Nahegebrachte. Die

Ergebnisse solcher Einflüsse lassen sich leicht ableiten. Vollständigkeit, Unbefangenheit, Klarheit, Sicherheit in den gemachten Erfahrungen wird niemand erwarten dürfen: das Leichtere, Bequemere, Genussreichere, Anziehendere, Pikantere wird den Hauptinhalt des Gedankenkreises ausmachen, jedenfalls aber eine Ungleichförmigkeit in jedem Individuum, eine noch bedeutendere unter einer Mehrheit von Individuen, also in einer jeden Schulklasse sich vorfinden.

Aber was schadet das? Ist das nicht eine schulmeisterliche Übertreibung, zu verlangen, dass der Knabe Strecken und Flächen ausmisst und schätzt wie ein Geometer, Wind, Temperatur und Wetter beobachtet, als wollte er gelehrter Physiker, den Sternenhimmel und die Tier- und Pflanzenwelt, als wollte er Astronom, Botaniker oder Geologe werden?

So kann nur reden, wer die Idee des erziehenden Unterrichtes nicht recht erfasst und die psychologische Bedingung eines echten Unterrichtes nicht durchdacht hat. Der erziehende Unterricht legt das grösste Gewicht auf eine unegoistische Hingabe des Gemüts an die Beobachtung, auf eine durch die Dinge und Ereignisse selbst hervorgerufene und festgehaltene gleichmässige Vertiefung, ja er hält die Gewöhnung und Erziehung zu einer solchen Natur- und Weltbetrachtung auf allen Stufen und so vor allem auch schon auf den unteren für eine grosse unerlässliche Aufgabe. Planmässige Anleitung also zu teilnehmender, ausharrender, ruhiger Anschauung ist demnach das Losungswort schon des Unterrichtes in der Elementarklasse. Dazu kommt ein zweites, hochwichtiges Moment. Der Besitz von vollständigen und klaren Gedanken und ein in seinen verschiedenen Teilen wohl zusammenhängender Gedankenkreis ist, ganz abgesehen von dem Inhalt selbst, schon darum ein wertvoller Besitz, weil jeder Weiterbau im Wissen und der Weltansicht, wenn und wo er im Laufe der Unterrichtszeit vollzogen wird, an Gedanken und Gedankenverbindungen der oben bezeichneten Art eine durch nichts ersetzbare Hilfe und Stütze findet. Oder unterscheiden sich etwa nicht die Schüler gleicher Altersstufen, abgesehen von dem grösseren oder geringeren Umfange ihres Wissens, durch die Klarheit und Bestimmtheit ihrer Reden und Antworten, so dass die Richtigkeit des alten Spruches:

„wo viel Sinn, daviel Verstand" schon bei oberflächlicher Betrachtung der Klasse dem Beobachter entgegen tritt? Die Psychologie macht das begreiflich. Sie weist darauf hin, dass die häufige Wiederkehr von Reproduktionen, wie dieselbe bei den oben genannten vollständigen und sauberen Betrachtungen, Ausmessungen und Zeichnungen innerhalb der Grenzen des heimatlichen Bodens vorgenommen werden sollen, eine innere Festigkeit von Gedankenverbindungen hervorbringt, welche eben die Grundbedingung für alles, was wir Gewohnheit nennen, abgiebt. Eine Gewohnheit aber im ruhigen, sauberen und erschöpfenden Betrachten kann nicht anders als einen mächtigen Einfluss auf den Gedankenkreis selbst, auf Struktur und Ablauf der Gedankenreihen und Gedankengewebe ausüben, kurz gesagt, jene Disposition des Innern unserer Schüler begründen, welche aller echte Unterricht anstrebt und nimmer missen kann.

Somit alles Gesagte zusammenfassend dürfen wir der Heimatskunde die Aufgabe stellen, dass dieselbe der unentbehrliche Bahnbrecher, Hilfsarbeiter für die später eintretende Geographie und der einflussreiche Bundesgenosse aller zum erziehenden Unterrichte gehörenden Lehrkräfte sein solle.

2. Das Material.

Es gilt jetzt Inhalt und Umfang desjenigen heimatskundlichen Wissens zu bestimmen, durch welches unser Schüler das rechte Verständnis und die gesicherte Kenntnis des eigentlichen geographischen Unterrichts wird gewinnen können, gleichsam die Ausstattung zur Reise um die Welt. Die zweite Hälfte der Gesamtaufgabe, nach welcher es gilt, durch die unterrichtliche Thätigkeit einen Einfluss auf die Persönlichkeit des Schülers, eine Erziehung zu unbefangener freier Teilnahme für die Heimat und zu Sinn für saubere Vertiefung auszuüben, überlassen wir selbstverständlich der Methode, deren Grundzüge uns nächstdem beschäftigen werden. Wer nun unseren Reflexionen über die psychologischen Bedingungen für Aufnahme und Aneignung der geographischen Beschreibungen und Lehren gefolgt ist, der wird in Betreff des Umfangs der Heimatskunde die unanfechtbare Forderung einer so weiten Ausdehnung als möglich sofort bei der Hand haben. Wenn

das Verständnis ganz besonders von der Fülle der als Apperzeptionen wirkenden Reproduktionen geographischer Vorstellungsreihen abhängt, so muss der weiteste Umfang der heimatskundlichen Anschauungen folgerichtig der erwünschteste sein, und es scheint mehr eine Grenzbestimmung Bedürfnis zu werden, nach welcher eine allzuweite Ausdehnung abgeschnitten und verhütet werden könne. Diese Grenzbestimmung ist leichter zu finden, als es scheint. Dieselbe liegt in dem Begriff der Heimat selbst. Alles, was innerhalb der Formen des gewöhnlichen Daseins zu immer wiederkehrender Beschauung und Durchwanderung sich darbietet, was eben darum mit dem sonstigen Fühlen und Leben in steter Beziehung und Wechselwirkung steht und so jenes bereits oben erwähnte Merkmal der Vertrautheit an sich trägt, nur das gehört dem heimatlichen Gebiete an. Die häuslichen Räume mit ihrem Zubehör, der Wohnort, die Felder und Fluren, die Berge und Thäler, welche abwechselnd in längeren oder kürzeren Wanderungen eines Tages sich aufsuchen lassen, ja selbst die dem Aussichtsbilde angehörenden noch nicht betretenen und doch gleichsam in den täglichen Verkehr gehörenden ferneren Berge und Ortschaften sind Elemente der Heimat, ob auch da oder dort Nachbarstaat oder Nachbargemeinde augenfällige Trennungszeichen aufgerichtet haben mag. Über den Umfang also kann ein Zweifel kaum obwalten und unser Kriterium des geistigen Nahe- und Vertrautseins ist für den pädagogischen Gebrauch naturgemässer und evidenter, als die Berufung auf irgend welche politische Abgrenzung.

Weniger leicht scheint der Inhalt des heimatskundlichen Lehrplans sich bestimmen zu lassen. Denn wenn die Geographie der Heimat ein wirklicher Vorhof sein soll, so heisst das, ohne Bild gesprochen, so viel als Vorbild und Typus. Aber ist denn der von uns abgegrenzte verhältnismässig kleine Raum der Heimat so reich, dass er gleichsam die Bausteine für den Hauptbau liefern kann? Diese Frage fordert eine Zerlegung des Gesamtbegriffes Heimat nach Gesichtspunkten, das heisst: es gilt am Faden derjenigen Begriffe, nach welchen der eigentliche geographische Lehrstoff überschaut werden kann, den Wissens- und Anschauungsstoff, über welchen die Heimatskunde wird gebieten können, zu durchsuchen und zu ordnen. Schicken wir denn uns an zu dieser Wanderung!

Zugestandenermassen verlangt der geographische Unterricht vor allem Kenntnis des Bodens: ein Beginn dieses Unterrichts mit Aufzählung der Staaten und Städte samt ihren Merkwürdigkeiten gehört jetzt einem zwar nicht in der Schulpraxis aber doch in der pädagogischen Theorie überwundenen Standpunkte an: die topische Geographie ist das Fundament aller geographischen Unterweisung. Aber wie reich ist ihr Inhalt, wie gross die Anforderungen an denjenigen, welcher von dem engen Raum der Schulstube aus die Ebenen durchwandern, die Berge ersteigen, das Bild ganzer Erdteile gleichsam aus der Vogelperspektive mit dem geistigen Auge betrachten soll! Wenn die Heimat wirklich der künftigen Topographie der Erde vorarbeiten soll, so muss die Gesamtheit der in ihr sich zusammenfindenden topischen Elemente einer Topographie der Erde, einzelner Erdteile und Länder doch in einer solchen Art und Anzahl entsprechen, dass für jene grossen Bilder Analogieen und typische Gestalten, wenn auch nur im kleinsten Massstabe durch eigne Betrachtung in unmittelbarer Nähe gewonnen werden können. Wandern wir nun mit unsern Schülern die heimischen Kreise durch, schlagen wir gleichsam das grosse Bilderbuch vor ihren Augen auf, dürfen wir dann hoffen, in dem engen, heimischen Kreise flache und ebene Strecken, Hügel und Berge, Thal, Fluss, Verlauf und Richtung der Anhöhen und Berge, Quelle, Lauf und Mündung von Fluss und Bach mit ihren Neben- und Zuflüssen, vor allem auch die Grössenverhältnisse in der horizontalen, wie in der vertikalen Ausdehnung, die gegenseitige Lage der einzelnen Elemente, d. h. grösserer Grenzen wie einzelner Punkte selbst zu finden und zu bestimmen, dass wir dieselben dann durch wiederholte Beschauung einprägen und durch die zweckmässigsten Zeichen und Hülfen befestigen können? Diese hochwichtige Frage scheint einer allgemeinen Bejahung sich entziehen zu müssen. Wie verschieden sind doch die Wohnorte unserer Schüler schon nach ihrer topographischen Natur, so dass der eine sehr reich, der andere sehr arm, jeder aber nur in gewissem beschränktem Masse für Unterrichtszwecke ausgestattet ist! Der Einwand hat Sinn und Berechtigung, wenn vom absolut Vollkommnen, vom Ideal die Rede wäre, nicht aber, wenn, wie sich's von selbst versteht, ein gewisses Mittelmass von topographischem

Reichtum vorausgesetzt wird. Einzelne Gegenden sind freilich auch für diesen Unterricht verschwenderisch reich ausgestattet wie Heidelberg, Mannheim, Weinheim, Bonn, Dresden, Eisenach, Jena, andere gleichsam stiefmütterlich wie das badisch-württembergische Bauland; grosse Strecken der norddeutschen Tiefebene, der grössere Teil der böhmischen Terrasse und viele andere. Aber wer hier mit pädagogischem Auge und Herzen suchen will, der wird auch selbst da, wo Berg und Thal, Fluss und Wasserscheide im eigentlichsten Sinne des Worts sich dem Blicke nicht darbieten, doch in kleinen Hügeln und Hügelreihen oder den in der landschaftlich reicheren Heimat kaum beachteten Bodenerhebungen, in dem unscheinbaren Bächlein und den Wasserströmen eines Gewitterregens Ausgangs- und Haltepunkte für die topographische Auffassung und Phantasie entdecken. Zwischen beiden äussersten Punkten der höchsten Gunst und der höchsten Ungunst der landschaftlichen Natur liegt nun aber die mit einem gleichsam mittleren Besitz einer mässigen Mannigfaltigkeit; somit ist nach dieser Seite hin unserer Anforderung an die Heimatskunde die praktische Durchführbarkeit gesichert. So geben wir denn auch der weiteren Erörterung der in den Verhältnissen der grossen Städte gegebenen Erschwerung und Beeinträchtigung des heimatskundlichen Unterrichts hier, wo es sich nicht um didaktische Methode und Technik handelt, an dieser Stelle nicht weiter Raum und wenden uns zur Aufsuchung der übrigen Elemente des geographischen Unterrichts.

Die Bezeichnungen derselben sind bekannt; es sind die der astronomischen, physikalischen, physischen, politischen Geographie. Zum vollen Verständnis der Erde oder — um im Sinne des Ritter'schen Wortes zu reden — zum vollen Heimischwerden in dem grossen Vaterhause der Menschheit, gehört eben ein gewisser Grad von Vertrautsein mit dem Kosmos der Welten, in deren harmonischem Ganzen unserer Erde ihre Stelle und demgemäss eine Reihe unabänderlicher Einflüsse bestimmt ist, gehört ferner ein Verständnis der atmosphärischen Erscheinungen, deren stete Bedeutung für Leben und Tod, Gedeihen und Verderben auf unserem Planeten eine unermessliche ist, gehört ferner eine lebendige Anschauung von der Bekleidung der Erdoberfläche mit dem

Reichtum der Pflanzendecke und ihre Belebung durch die Tier- und Menschenwelt, gehört endlich ein reichhaltiges Wissen von den Verhältnissen der Menschen unter einander, ihren staatlichen Formen, Interessen und Beschäftigungen. Fürwahr, man braucht nur die Titel der Materien, welche dem Schüler dargeboten werden sollen, zu überschauen, um des Verlangens nach wirksamen psychologischen Hülfen bei der Aneignung dieser Massen inne zu werden. Wenn nun — so dürfen wir unter Beziehung auf die obigen Erörterungen unserer ersten Betrachtung getrost behaupten — von dem Astronomischen, Physikalischen, Physischen, Politischen auch nur das Allerwichtigste ohne weiteres nach Art der lateinischen Vokabeln dem Schüler zum Memorieren vorgelegt, eingeübt, abgefragt werden soll, dann ist auch hier erstens kein sicheres und sauberes Festhalten dem vergeblich geplagten Schüler möglich; auch selbst dann nicht, wenn noch Apparate, Abbildungen, Schemata als anspruchsvolle aber trügerische Hilfe herbeigerufen werden. Zweitens aber, und das ist der noch grössere Schaden, würden diese Darbietungen des Unterrichts fast nur als belastende, nicht aber als erhebende und befreiende Gaben empfunden werden, und eben darum ohne allen Einfluss auf die Bildung und Veredlung des Innern bleiben. Allen diesen und verwandten Misserfolgen begegnet eine echte Heimatskunde, indem dieselbe in den ersten drei Schuljahren, in der Zeit des frischesten Interesses an allem, was auf der Erde oder am Himmel vorgeht, die Blicke der Schüler auf diejenigen Erscheinungen hinlenkt, welche auf der späteren Stufe des Unterrichts ebenso wohl ihre Ergänzung und Beziehung, als ihre Erklärung finden werden. Sie lehrt schon in den Elementarklassen die schönsten Sternbilder kennen und in ihrem Laufe fort und fort begleiten, und gleichsam in vertrautem Verkehr mit Sonne und Mond Sinn und Verstand für Beachtung der grossen Himmelsuhr gewinnen, damit die höhere Klasse einst die Gedankenreise sei es über den Äquator bis zum Erscheinen des südlichen Kreuzes, sei es nach der äussersten Stadt des Nordens mit voller ungezwungener Teilnahme und mit der Leichtigkeit und Munterkeit eines geübten Wanderers vollführen könne. Sie veranlasst es, dass schon von früh an den Erscheinungen in der heimischen Atmosphäre gewissenhafte Aufmerksam-

keit zugewendet, der Verlauf dieser Ereignisse in verweilender Betrachtung verfolgt werde und erwartet darum mit Recht, dass später alle charakterisierenden Berichte über klimatische Verhältnisse in den fernen Landen nicht blosse Worte, sondern lebendige, gleichsam empfundene eigene Erlebnisse sein werden. Sie trifft endlich auch Veranstaltung, dass jeder Schüler von der heimischen Flora und Fauna und den verschiedenen Arten menschlicher Arbeit je nach ihrer Verständlichkeit immer im Zusammenhang mit der ganzen trauten Heimat Kenntnis nimmt, Bericht erstattet und so zu allem gleichsam in stete ununterbrochene Beziehung tritt; wie sollte es da nicht möglich sein, dass die unter solchen Einflüssen herangereiften Schüler später in der Fremde, in welche das blosse Wort des geographischen Lehrers sie führen möchte, so viel leichter, ja ganz anders heimisch werden, als ohne solche Mitgaben?

Wir sind mit der Betrachtung des Materials zu Ende. Es kam uns darauf an, zu zeigen, wie die Heimat alle die spezifisch verschiedenen Elemente in sich vereinige, welchen die Geographie als Wissenschaft auf der obersten Stufe Vertiefung widmet: da wird denn ohne weitere Vermittlung klar geworden sein, wie eben deswegen durch einen saubern heimatskundlichen Unterricht gerade die Gedanken und Gedankenreihen erzeugt und im Innern des Schülers niedergelegt werden, welche später als Reproduktionen die zahlreichen Apperzeptionen vermitteln, in denen das Geheimnis eines verständlichen und fesselnden Unterrichts gelegen ist.

Wir dürfen schliesslich den Hauptgedanken in ein Bild kleiden: Die Heimat ist ein geographisches Individuum: an dem Umgange mit diesem einen Individuum gewinnt der heranreifende Schüler Sinn und Kraft für den Verkehr mit der grossen Welt.

3. Die Methode.

Die wissenschaftliche Pädagogik unterscheidet auf das bestimmteste Methode und Manier, ein Unterschied, welchen die alte Pädagogik des Empirismus nicht kannte und die Trivialpädagogik vieler unserer gelehrten und ungelehrten Schulpraktiker auch heute noch nicht kennt. Manier verhält sich zu Methode wie in der Ethik das Erlaubte zu dem Pflichtmässigen. Manier ist zum

grossen Teil der freien Neigung der Individualität überlassen Methode ist Notwendigkeit, über individuelle Willkür erhaben. Methode wird bestimmt durch die Natur des Lehrgegenstandes und den Standpunkt des Schülers. Es giebt keine für alle Art von Voraussetzungen gleich gültige, alleinseligmachende Methode, aber für einen bestimmten Gegenstand und einen bestimmten Schülerstandpunkt ist immer nur eine Methode die gerade beste.

Wir fragen: Welche Methode ist die richtigste für die Heimatskunde? Das erste Moment für die Antwort liegt bereit in den Erörterungen über die Aufgabe. Wenn es sich darum handelt, dass soviel als nur irgend möglich geographische Elementarvorstellungen und Bilder gewonnen werden für den spätern Dienst im eigentlichen geographischen Unterricht, so stellt sich schon von dieser Seite her das Bedürfnis einer Zerlegung des in der Heimat als einem geographischen Individuum vereinigten Mannigfaltigen dar. Wenn wir nun zweitens hinzunehmen, dass der Schüler in den dem geographischen Unterrichte vorangehenden Jahren die Heimatskunde betreiben wird, das ist in der Zeit bis zum zehnten Lebensjahre, wenn wir uns sagen, dass in diesen Jahren zwar in ausserordentlich reicher Fülle eigene Anschauungen und Erfahrungen auf dem Boden der Heimat sich gewinnen lassen, dass aber diese als Rohmaterial einer besondern Beleuchtung und Klärung, Ergänzung und Zusammenstellung naturgemäss bedürfen werden, so sind wir auch von dieser Seite her auf die Notwendigkeit einer die einzelnen Elemente zu klarer Betrachtung hervorhebenden Behandlung hingewiesen. Es ergiebt sich somit auch von dieser Seite das Bedürfnis der Zerlegung, nämlich der Anwendung der analytischen Methode, als eine pädagogische Notwendigkeit.

Das heisst mit andern Worten: Der Gang des heimatskundlichen Unterrichts — denn Methode ist Gang und Richtung — ist regressiv, indem derselbe den bereits angesammelten Gedanken- und Erfahrungskreis der Schüler zu bearbeiten und mittels dieser Bearbeitung Neues, nämlich Gedankenverknüpfungen zu gewinnen sucht. Hier lässt sich nun freilich eine bequeme Weisheit, welche allen scharfen Begriffsbestimmungen und somit der ganzen „modernen“ Pädagogik abhold ist, mit der scheinbar gewichtigen Ein-

rede vernehmen, der Unterricht über die Heimat biete ja auch fort und fort Neues, sei also ja doch auch progressiv und die ganze Unterscheidung sei eine künstlich gemachte und überflüssige[1]).

„Mit nichten", antworten wir. Es handelt sich keineswegs darum, dem Schüler eine kleinere oder grössere Reihe von Angaben, Beschreibungen, Berichten und dergleichen mitzuteilen und zu eigen zu machen, sondern vielmehr darum, ihn den gesamten Kreis seiner täglichen Erfahrungen auf dem heimatlichen Boden Stück für Stück durchmustern zu lassen, durch Vornahme der einzelnen Bestandteile desselben die Freude an dem Besitz ebensowohl als das Bedürfnis nach Vermehrung, Verbesserung und Vervollständigung zu erzeugen, mit den auf diese Weise gewonnenen kleineren oder grösseren Ganzen von Erfahrungen und Anschauungen weitere Verarbeitung vorzunehmen in Zusammenstellung und Vergleichung, in Vorblicken und Rückblicken. So soll nach und nach Vollständigkeit, soll Genauigkeit und Treue, soll Bestimmtheit und Schärfe, soll Lebendigkeit und Beweglichkeit in diese Gedankenreihen und Gewebe kommen, und das alles doch vorzugsweise unter Voraussetzung und durch das Mittel der Auflösung der in ihrer natürlichen, durch die Zufälligkeit des täglichen Lebens entstandenen, nur wenig echte Kenntnis einschliessenden Gedankenmassen.

Somit erwächst nun der analytischen Methode das nächste Bedürfnis einer Heraushebung derjenigen Elemente, welche in erste Reihe, welche in zweite, welche in dritte Reihe zu stellen seien. Denn dass der Heimatskunde ein Zeitraum von drei Jahren, also von drei wohlgeordneten Jahreskursen einzuräumen sein werde, das mag hier als eine selbstverständliche Konsequenz des Satzes angenommen werden, dass der eigentliche geographische Unterricht nicht wohl früher, als mit Beginn des zehnten Lebensjahres eintreten könne. Und so bieten sich denn dem ersten Kursus die näheren am leichtesten erreichbaren und in ihrer Beschaffenheit klaren und leichtverständlichen Orte und Objekte der Heimat dar, wie die Räume des Schulhauses und Schulgartens, einer Brücke, eines Baches mit seinem Stege und dergleichen, für den letzten

[1]) Palmer, Evang. Pädagogik, 3. Aufl., S. 364.

Kursus die zusammengesetzten, umfangreicheren Objekte, wie ein Bergrücken mit seinen Nachbarbergen, die gegenseitigen Lagen und Entfernungsverhältnisse und dergleichen. Aber dieses eine Motiv reicht bei weitem nicht aus zur Leitung der Auswahl, denn sofort führt die Erinnerung an die übrigen Elemente der Heimat, das Astronomische, Physische, Physikalische, Politische, auf die Abhängigkeit aller hierher gehörigen Betrachtungen und Beobachtungen von Naturverhältnissen, also von Jahreszeit, Himmel, Klima u. s. w.; so ergiebt sich denn als stehende Regel, dass diese letztgenannten Elemente ihre eingehendere Behandlung in stetem Anschluss an die physische Möglichkeit einer Betrachtung finden müssen, dass also die Vertiefung in das Topographische zwar immer die Hauptgrundlage für alles andere bilden, im Verlaufe des Schuljahres aber den von Wetter, Zeit und Gelegenheit abhängigen sonstigen heimatskundlichen Betrachtungen und Arbeiten hinlänglich freien Raum gewähren müsse. Für die pädagogisch richtige Disposition des Ganzen aber stellt sich die Methode unter die Herrschaft von drei Stufenbegriffen, welche der Psychologie verdankt werden. So richtet sich ihnen gemäss der erste Kursus auf Klarheit in der Auffassung, Beschreibung und Reproduktion einzelner Elemente der Heimat, auf Hervorhebung aller durch die eigne Kraft der Schüler auffindbaren Merkmale der Länge, Breite und Höhe, der Farben, der Oberfläche u. s. w. bei Räumen: der Gestaltung und Veränderung bei Naturereignissen und so fort. So richtet der zweite Kursus sein Hauptaugenmerk auf Ergänzung und Vervollständigung durch Association des Benachbarten, Verwandten oder Gleichzeitigen, dergestalt also, dass die Zahl der einzelstehenden heimatskundlichen Individuen kleiner, die der zusammenhängenden und in ihren gegenseitigen Beziehungen wie z. B. der Bodengestalt zu der Lage und zu der Bewachsung vor das geistige Auge tretenden Gruppen von Objekten grösser wird. So sucht der dritte Kursus in der abschliessenden Zusammenstellung zu einem nach allen Seiten der geistigen Durchwanderung sich leicht öffnenden Landschaftsbilde die Blüte und Frucht der ganzen bisherigen Aussaat hervorzubringen.

4. Die Technik.

Wir müssen den Geist der Methode noch mit einigen Strichen charakterisieren, indem wir als auf selbstverständliche Lebensäusserungen derselben hinweisen auf das unegoistische Suchen nach Wahrheit und Sicherheit in der Beobachtung und in dem dieselbe begleitenden sprachlichen Ausdruck, auf den eifrigen Gebrauch aller auf den verschiedenen Stufen zu Gebote stehenden Werkzeuge, wie der Hände zum Spannen, der Beine zum Abschreiten, der künstlichen Messwerkzeuge für Grössen und Gewichte auf der oberen Stufe, auf das häufige Wiederholen der ohne Unterbrechung fortgesetzten Beobachtung von Bewegungen am Himmel oder in der Luft oder auf Erden, des Verlaufs von Prozessen und Veränderungen. Doch genug! Wir wenden uns von hier aus in natürlichem Übergange zu der Technik des heimatskundlichen Unterrichts.

Wie sollte bei einem so reichen und so verschiedene und mannigfaltige Vertiefungen und Arbeiten einschliessenden Lehrgange nicht ein ganzes Netz von Hilfen erforderlich sein, teils um einen möglichst hohen Grad von Aufmerksamkeit und Spannung hervorzubringen, theils um naheliegenden Störungen vorzubeugen, teils um das Verblassen und Verschwinden der gewonnenen Anschauungen und der vielen kleinen Orts- und Zahlbestimmungen zu verhüten, ja um deren leichteste und vollkommenste Wiederkehr in das Bewusstsein zu sichern? Einer solchen Menge gewichtvoller Anforderungen gegenüber ergiebt sich unausgesetzte eigene Teilnahme des Lehrers an der Gesamtheit dieser verschiedenen Vertiefungen der Schüler als die erste wesentliche Bedingung und Voraussetzung für die Handhabung einer erfolgreichen Technik. Eigenes Vorangehen des Lehrers weckt im Bewusstsein der Schüler die gleiche Spannung, wenn der Vorangehende Ansehen und Liebe geniesst. Einhalten einer ganz undurchbrechlichen Reihe von Ordnungen, Sitten und Formen für die Wanderung wie die Betrachtung, für die Ausmessung wie die Aufzeichnung sichern vor Störungen, Organisierung der Arbeit durch Verteilung einzelner Aufgaben, sei es des Ausmessens von Länge und Höhe, sei es der Beobachtung von Bewegungen am Himmelsgewölbe oder von Veränderungen bei atmosphärischen Prozessen, an Gruppen

der Schüler erzeugt die nachhaltigere Wärme eines jeden korporativen Thuns; kurzes Aufzeichnen des durch Beobachtung oder Messung Entdeckten weckt das Gefühl eines für späteren Gebrauch unentbehrlichen Besitzes, das Vertrautwerden mit der präzisesten und handlichsten Symbolik, mit dem Kartenzeichnen, giebt den Besitz einer überaus wertvollen Reproduktionshilfe, wenn dieses Vertrautsein in Wahrheit und nicht bloss in einem wertlosen Scheinwissen zu stande kam, wenn nicht etwa — wie wir bei unseren Wanderungen durch die Schulen oft genug erleben mussten — die fertige Karte der Heimat den Schülern eingeübt, sondern in stufenweis ganz allmählich fortschreitender Genauigkeit und Vollständigkeit erst einzelne leicht darstellbare Teilchen des Ganzen und dann grössere Räume mehr und mehr mit topographischen Unterscheidungszeichen, immer mit Hilfe und unter beständiger Angabe und Kontrolle der Schüler vorgenommen und so mittelst inniger und lebendiger Verschmelzung zwischen Sache und Zeichen endlich das ganze Kartenbild zu stande gebracht wurde.

Ja, ein Ganzes — und mit diesem Rückblick auf die bereits oben mehrfach hervorgehobene Grundvoraussetzung schliessen wir unsere methodologischen Erörterungen — ein Ganzes soll in dem Schüler aus den zahllosen Einzelbeschreibungen und Durchforschungen sich zusammengefügt haben, wenn der Eingang in die eigentliche Geographie zur Wanderung über die ganze weite Erde sich öffnet. Wer unseren Betrachtungen bis hierher gefolgt ist, wird nie in Versuchung kommen, in einem eiligeren Vorwärtsschreiten so zum Ziele kommen zu wollen, dass er die Heimatsgegend nur als einen Vorrat von Illustrationen zu geographischen Namen und Begriffen benutzt, Definitionen mit solchen Illustrationen einprägt. Nimmermehr! Nicht als geographisches Lexikon, sondern als geographisches Ur- und Musterbild gewinnt die Heimat ihre wahre Bedeutung in dem Gesamtgebäude des erziehenden Unterrichts. —

Bevor wir heute von den fernen Freunden, denen wir eine Erinnerung an gemeinsame und erhebende Arbeit bieten wollten, uns verabschieden, müssen wir wohl noch in kurzer Nachschrift andeuten, welcher Art litterarische Hilfsmittel sich für

einen heimatskundlichen Unterricht der angegebenen Art empfehlen würden.

Es handelt sich 1. um eine methodische Anweisung: diesem Bedürfnis entspricht aber in durchaus mustergültiger Weise das bekannte aber bei weitem noch nicht genug befolgte Buch: A. Finger, Methodische Anweisung zum Unterricht in der Heimatskunde 2. Auflage, Berlin 1866. Es handelt sich 2. um ein Hilfsbuch für verschiedenen Schulgegenden; hier gilt's nun, viele Kräfte zur Arbeit aufzurufen, es muss dahin kommen, dass die Zahl solcher mönographischen Hilfen um ein Bedeutendes vermehrt wird. Ein gutes Lehrmittel dieser Art wird in zwei Teile zerfallen: der erste wird für den Lehrer bearbeitet in zusammenhängender Darstellung alle diejenigen Details in die Beschreibung aufnehmen, welche im Unterrichte Wert haben, insbesondere auch in Sage und Geschichte der Gegend einführen: der zweite bietet eine nach Kursen geordnete Reihe von Fragen und Aufgaben für die Hand der Schüler, ungefähr in der Weise wie Zizmann, Geometrische Formenlehre, 2. Auflage, Jena 1869 und Bartholomäi, Astronomische Geographie, Jena 1846. Als verwandt und teilweise unseren oben entwickelten Anforderungen entsprechend empfehlen sich drei neuere Schriften über Heimatskunde:

A. Horne, Leidfaden für den Unterricht in der Heimatskunde. Mit besonderer Beziehung auf Frankfurt am Main. Durch die „Allgemeine Lehrerversammlung" in Frankfurt a. M. gekrönte Preisschrift. Frankfurt a. M. 1869.

C. Diefenbach, Anleitung zum Unterricht in der Heimatskunde. Mit besonderer Beziehung auf Frankfurt am Main. Frankfurt a. M. 1869.

E. A. Rommel, Leidfaden für den Unterricht in der Heimatskunde von Leipzig. 2. Aufl. Leipzig 1870. (Ohne methodische Anleitung.)

Möchte dem besten in der heimatskundlichen Schullitteratur sich recht bald anreihen eine „Heimatskunde für Mannheim-Heidelberg"! — Mit diesem herzlichen Wunsche grüsst noch insbesondere die Heidelberger und Mannheimer Lehrerkollegien der getreue Mitarbeiter in Jena. (Allg. Schulztg. 1875, Nr. 46—49).

Anmerkungen.

Für die Anordnung der Abhandlungen und Aufsätze, welche die zweite Hälfte des vorliegenden Bandes von Seite 153 an bringt, sind die Gesichtspunkte massgebend gewesen, welche in dem Buche von K. V. Stoy: Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik, 2. Auflage 1878 aufgestellt und begründet sind. Dort werden in § 7 bis § 13 als pädagogische Hauptwissenschaften bestimmt: Philosophische, historische, praktische Pädagogik, zu denen in das Verhältnis der Hilfswissenschaften vor allem Ethik und Psychologie treten. K. V. Stoy war, getreu seinem Lehrer Herbart, unausgesetzt bestrebt, die Pädagogik in engste Beziehung zur Philosophie zu setzen und in dieser Verbindung zu erhalten. Diesem Streben verdankt auch die Schrift: „Philosophische Propädeutik. Gedrängte Darstellung der philosophischen Probleme, der Logik, der Psychologie; erste und zweite Abteilung. Leipzig 1870" ihre Entstehung.

Die kleinen Schriften zur historischen und praktischen Pädagogik wird der zweite Band enthalten, während in diesem Bande neben den Aufsätzen über die pädagogischen Hilfswissenschaften alle Schriften zur philosophischen Pädagogik vereinigt sind. Ausgenommen allein sind einige Schriften über den Sprachunterricht, vor allem diejenige, welche sich als das Auftreten einer neuen pädagogischen Idee charakterisiert: Der deutsche Sprachunterrricht in den ersten sechs Schuljahren 1842. Der zweite Band soll dies nachholen.

Der letzte Aufsatz in dem 2. Abschnitte der philosophischen Pädagogik weckt heute ganz eigene Empfindungen. Wenn sich dieser Neujahrsgruss des Herausgebers der Allgemeinen Schulzeitung an die Leser des Blattes mit dem Thema: Pädagogik und Zeitgeist, mit der Trivial- und Idealpädagogik beschäftigt, so mag zu solcher Betrachtung der innere Antrieb in dem Gefühl gelegen haben, dass auch die Allgemeine Schulzeitung ihren Tribut an die Macht des Zeitgeistes zahlen müsse. Jener Jahrgang 1881 war der letzte der seit dem Jahre 1823 bestehenden Allgemeinen Schulzeitung.

Educ 209.23.30
Kleinere Schriften und Aufsatze.
Widener Library 006974349
3 2044 079 662 623